VON DER NÜRNBERGISCHEN UNIVERSITÄT ZU ALTDORF

Von Edward Schröder

Wenn unsere Leser, deren Gedanken in letzter Zeit oft genug zu den werdenden Großstadt-Universitäten hingelenkt worden sind, diese Überschrift erblicken, dann mag bei den meisten von ihnen nur etwa ein Bild deutscher Krähwinkelei als Rahmen einer historischen Anekdote auftauchen: Studiosus Albrecht von Waldstein, der seinen Hund in den Karzer vorausspazieren läßt — und ein paar Jahrzehnte später der kaiserliche Feldherr, bei dessen Einzug Professoren und Philister zittern, weil sie töricht genug sind, an einen Racheakt des einst im Groll Geschiedenen zu glauben. In den Kreisen der Universität hat man diese Geschichte freilich schon im XVIII. Jahrh. mit einiger Empfindlichkeit als ein 'Märchen' zurückgewiesen — die heutigen Altdorfer denken offenbar anders; denn im abgelaufenen Sommer haben sie ein Wallenstein-Festspiel zur Aufführung gebracht, um auch für ihr Städtchen etwas herauszufischen aus dem Fremdenstrom, der sich seit Jahren zu den 'Volksschauspielen' der näheren und weiteren fränkischen Nachbarschaft ergießt.

Unter allen deutschen Universitätstädten ist Altdorf, das heute gegen 3000 Einwohner zählt, wohl immer die kleinste gewesen, eigentlich nur ein Universitätsdorf, dem Nicolai im Jahre 1781 nicht mehr als 700 bürgerliche Einwohner zugestehn wollte. Und während in Helmstedt und Rinteln an der alten Heimstätte ein Gymnasium nicht ohne Stolz die Erinnerung an die Alma Iulia oder Ernestina pflegt, ist in Altdorf nur eben ein Lehrerseminar in die Räume eingezogen, die durch die Promotionen von Leibniz und Semler geweiht sind.

Es war am 5. November 1666, als der zwanzigjährige Magister Gottfried Wilhelm Leibniz, den neidische Konkurrenten aus seiner Vaterstadt Leipzig verdrängt hatten, hier seine Dissertation 'De casibus perplexis' mit einer lateinischen Rede in Prosa und einer ebensolchen in Versen verteidigte und unter lautem Beifall des zahlreichen Auditoriums den juristischen Doktorhut aufgesetzt bekam: durch den jugendlichen Dekan Johann Wolfgang Textor, der später über Heidelberg als 'vorderster Syndicus und Consulent' nach Frankfurt a. M. kam und dessen gleichnamiger Enkel, der Frankfurter Schultheiß — auch er hat in Altdorf studiert! — die Vornamen auf seinen Enkel Johann Wolfgang Goethe vererbte. Ich muß freilich hinzufügen, daß Leibniz, der erst vier Wochen vorher in Altdorf immatrikuliert worden war, der Hochschule außer dem Doktortitel nichts verdankt, und daß er ihr auch von seinem weitern Ruhme nichts gegönnt hat: denn als ihm der Nürnberger Rat unter dem Eindruck jener glanz-

vollen Disputation alsbald eine Professur anbot, lehnte er diese ab, da sich 'sein Geist in einer ganz andern Richtung bewegte'.[1])

Wallenstein, der nach mehrfachen Exzessen das akademische Gymnasium verläßt, mit dessen Hörsälen er nur widerwillig Bekanntschaft gemacht haben wird, und Leibniz, der als Promovendus an der Universtät eine freilich höchst eindrucksvolle Gastrolle gibt, diese beiden Sterne scheinen etwas ironisch vom Altdorfer Ruhmeshimmel herabzublinzeln. Und auch mit der Promotion Johann Salomo Semlers ist nicht allzuviel Staat zu machen. Semler hat hier als Professor der Geschichte nur eben ein Jahr gewirkt (1751/52), und als er bald darauf aus Halle herüberkam, um durch Examen und Disputation die theologische Doktorwürde zu erwerben[2]), da lag von den Arbeiten, durch die er der kritischen Theologie die Bahn brechen sollte, eigentlich noch nichts vor.

Es ist aber nichts verkehrter und ungerechter, als das Urteil über die Rolle und Bedeutung einzelner Universitäten auf solche anekdotische Züge zu gründen. Es gibt kein Gebiet in der Geschichte des deutschen Geisteslebens, das von unsern Gebildeten und vor allem von unsern Universitätsangehörigen mit mehr Gleichgültigkeit behandelt wird, als die Geschichte der deutschen Universitäten, ja auch der eigenen Universität. Die deutschen Historiker, die in den letzten Jahren ihre Arbeitskraft diesen lange vernachlässigten Aufgaben gewidmet haben, sind nicht eben entzückt von der Aufnahme, die ihre Bücher bei den Kollegen finden: man hat dafür keine Zeit. Im XVII. und XVIII. Jahrh., da war es umgekehrt: da hat man sich fast zuviel mit den Solemnitäten, Amönitäten und Kuriositäten der Alma mater beschäftigt, ihre Berühmtheiten und ihre Verdienste oft lächerlich überschätzt und sich für den Zank mit den lebenden Kollegen durch die Verherrlichung der toten schadlos gehalten. Die umfangreiche 'Bibliographie der deutschen Universitäten', die im Auftrag des preußischen Kultusministeriums von Wilhelm Erman und Ewald Horn bearbeitet worden ist (2 Bde., Leipzig 1904), liefert einen gewaltigen Stoff, nicht zum mindesten auch für diese Selbstverherrlichung. Aber immerhin gibt der Umfang der Bibliographien des 'besondern Teils' einigermaßen einen Gradmesser ab für die Bedeutung der einzelnen Hochschulen. Altdorf, das nach dem Alphabet an der Spitze dieses zweiten Bandes erscheint, nimmt fast so viel Raum ein wie Marburg und Helmstedt, nämlich 31 Seiten mit 469 Nummern: weit mehr als Frankfurt a. O. oder Freiburg i. Br. Und nun liegt seit kurzem als Veröffentlichung der Gesellschaft für fränkische Geschichte vor:

Die Matrikel der Universität Altdorf, herausgegeben von Elias Steinmeyer (Würzburg 1912) — zwei Bände, fast 1500 Seiten des größten Oktavformats. Einer unserer ersten Germanisten, dem wir hochwichtige Publikationen althochdeutscher Sprachquellen, vor allem das große vierbändige Glossenwerk und die Erneuerung der 'Denkmäler' von Müllenhoff und Scherer verdanken, und von dem wir das Althochdeutsche Wörterbuch erwarten, das den

---

[1]) Guhrauer, Leibniz I 40—44.

[2]) D. Joh. Salomo Semlers Lebensbeschreibung von ihm selbst abgefaßt, I (Halle 1781) S. 163 ff. 199 f.

'Sprachschatz' von Graff ersetzen soll, hat volle fünf Jahre seines Lebens an die peinlich saubere Edition der Matrikel und an die Herstellung der Register, besonders des Personenregisters gewendet, mit dem sich nun freilich kein anderes vergleichen läßt, ja das ein Höhenmaß von gelehrter Mühsal darstellt, das auf Nachfolger niederdrückend wirken mag. Um nur das Wichtigste anzuführen: die Matrikel umfaßt 19623 Eintragungen, nach Abzug der wiederholten Immatrikulation bleiben rund 17400 Personen übrig — und zu etwa 13000 hat der Herausgeber biographische Daten ermittelt, die unter dem Text des Registers mitgeteilt werden! Der Geschichte von Kirche und Schule, Staat und Gemeinde, der Literärgeschichte (im weitesten Sinne), der allgemeinen Bildungsgeschichte und vor allem natürlich der Genealogie und Familienkunde, zunächst Frankens und seiner Nachbargebiete, dann aber aller deutschen Landschaften und der östlichen Grenzlande vom Baltischen Meer bis zu den Karpathen, ist damit ein ungeheures Material erschlossen. Daß das nur möglich war durch einen Fleiß den keine Mühe bleichet, und eine Entsagung die auch vor Geldopfern nicht zurückschreckt, wird jeder Kundige verstehn, jeder Laie gern glauben. Neben dem gedruckten Material sind in großem Umfang handschriftliche Quellen herangezogen, unter denen die in alle Welt zerstreuten Stammbücher eine Hauptrolle spielen.

Ich glaube, daß viele Gelehrte zu der hier aufgewendeten Arbeit den Kopf schütteln werden, ja ich weiß, daß von meinen Fachgenossen einzelne unwillig sind über die Zeit und Kraft, die hier geopfert wurden, während sie ungeduldig des 'Althochdeutschen Wörterbuches' harren. Ich gestehe, daß ich selbst, obwohl ich zur Universitätsgeschichte ein persönliches Verhältnis habe, zeitweise ähnliche Empfindungen hegte: der Anblick des Werkes hat mich versöhnt und ein näheres Studium mich bekehrt. Steinmeyer hat die längste und beste Zeit seines Lebens der Universität Erlangen gedient: nicht nur als Lehrer und Gelehrter, indem er ihren Studenten sein Bestes gab und das Ansehen der Universität durch literarische Leistungen mehrte, sondern in jeder Stellung und Wirksamkeit, in der ein Professor seiner Hochschule nützen kann. Erlangen aber ist die Erbin der Universität Altdorf in mehr als einer Hinsicht: es hat eine Pietätspflicht zu üben als Wahrerin ihres Archivs, und es hat eine Schuld zu sühnen, historisch, nicht moralisch, denn es hat ihr erst das Blut entzogen und dann ihr Ende herbeigeführt. Die Ableistung einer solchen Ehrenschuld aber sollte nicht, wie wir das bei Matrikelausgaben ein paarmal erlebt haben, auf schwache oder widerwillige Schultern gelegt, noch weniger, wie es anderwärts geschehen ist, in kärglichen Teilzahlungen abgetragen werden. Es handelt sich dabei um eine ernste historische Aufgabe, die nur mit philologischer Schulung und in konzentrierter Arbeit voll geleistet werden kann, und für die sich kein Professor zu gut zu dünken braucht. Steinmeyer hat sie ausgeführt mit einer rein sachlichen Liebe, die sich nicht zum mindesten in der Sparsamkeit des Ausdrucks bekundet, und mit einem Gleichmaß von Pflichtgefühl, das nirgends ein Ermatten aufkommen läßt.

Eben weil diese Matrikeledition als gelehrte Arbeitsleistung alle bisher er-

schienenen in den Schatten stellt, mag es angebracht sein, einmal näher auf ihren Inhalt einzugehen und dabei Lücken unseres historischen Wissens zu berühren und auf wenig beachtete Züge unserer Bildungsgeschichte hinzuweisen.

Das Städtchen Altdorf, das nach wechselvollen Schicksalen[1]) 1504 in den Besitz der freien Reichsstadt Nürnberg gelangt war, hatte im sogenannten Markgrafenkriege schwerer als ein anderer fränkischer Ort gelitten: im Sommer 1553 war es von Albrecht Alcibiades vollständig niedergebrannt worden, und wenn es sich auch bald wieder aus der Asche erhob, so blieb es doch 'verarmt und nahrungslos'. Es war also — ähnlich wie später bei Göttingen — ein Akt wirtschaftlicher Fürsorge, wenn die Herren von Nürnberg beschlossen, ihr akademisches Gymnasium nach Altdorf zu legen und der herabgekommenen Stadt so eine sichere Nahrungsquelle zuzuführen. Nachdem, durch einen Neubau, wie ihn damals keine Universität besaß, für ein würdiges Unterkommen gesorgt war, ist die Anstalt am Peter und Pauls-Tage 1575 durch die Herren Scholarchen feierlich eingeweiht worden: in Gegenwart zahlreicher Patrizier, die sich als erste in die Matrikel eintrugen. Es war, wie gesagt, zu Anfang nur ein akademisches Gymnasium, dem aber Kaiser Rudolf II. das Recht verlieh, Poeten zu krönen; erst 1622 erhielt die Anstalt durch Kaiser Ferdinand II. ein eigentliches Universitätsprivileg: sie durfte nunmehr Doctores iuris und Doctores medicinae kreieren; 1696 gestand ihr ein weiteres kaiserliches Privileg Leopolds I. auch die Verleihung des theologischen Doktortitels zu. Die Universität Altdorf hat dann mit wechselndem, seit Mitte des XVIII. Jahrh. mit deutlich sinkendem Ansehen fortbestanden bis über den Untergang des nürnbergischen Freistaates hinaus; im Jahre 1809 wurde sie von den bayrischen Staatsbehörden aufgehoben.

In den äußeren Daten und Umrissen ihrer Geschichte hat die Altdorfer Hochschule manche Ähnlichkeit mit der Universität Helmstedt. Diese ist ein Jahr nach Altdorf (1576) gegründet und in dem gleichen Jahre 1809 aufgehoben worden; auch ihr haben die Umgestaltungen der napoleonischen Zeit den Todesstoß versetzt, nachdem sie unter ähnlichen Verhältnissen ein Siechtum von zwei Menschenaltern durchlebt hatte. Und wenn sich auch der Hauptbau der Altdorfer Hochschule nicht mit dem Prachtbau des Iuleums messen kann, das Gesamtbild der äußeren Anlage erscheint bei diesen einzigen Universitätsneubauten der Renaissance überraschend ähnlich. —

Die Frequenz der jungen Hochschule, die sich alsbald über das Niveau der Gymnasien zu erheben trachtete, stieg rasch: schon unter dem dritten Rektorat überschritt die Jahresimmatrikulation das erste Hundert, unter dem zwanzigsten kam sie der Hälfte des zweiten Hunderts nahe, unter dem dreißigsten stand sie bei 178. Die absolut höchste Zahl wurde mit 222 dicht vor der Erlangung des Universitätsprivilegs erreicht: 1620/21, also im Anfang des Dreißigjährigen Krieges, wohin aber auch für andere Universitäten wie Straßburg, Heidelberg und Marburg eine Blütezeit fällt. Die höchste Gesamtfrequenz wird man auf 500—600 Studenten veranschlagen dürfen. Die Kriegswirren von 1631—1633

[1]) G. A. Will, Geschichte und Beschreibung der Nürnbergischen Landstadt Altdorf (Altdorf 1796).

bringen die Hochschule tief herab, aber schon 1640/41 hebt sich die Immatrikulation wieder auf die Zahl 143, die nach dem Westfälischen Frieden 1658/59 mit 161 und 1659/60 mit 192 weit überholt wird. Dann geht es freilich, mit einigen Zuckungen, langsam abwärts: im Ausgang des XVII. Jahrh. bewegen sich die Zahlen zwischen 75 und 99, im XVIII. wird dann noch einmal das Hundert überschrittten: 1713/14 mit 114 Inskriptionen. Während die Gründung von Halle wohl das Ansehen Altdorfs beeinträchtigt, aber auf die Zahl der Studenten keinen spürbaren Druck ausübt, geht ein solcher sicher von Göttingen und sehr deutlich von Erlangen aus: die Durchschnittszahl sinkt durch die Georgia Augusta von 70 auf 60 und wird durch die Friedrich Alexanders-Universität auf einige 40 herabgedrückt. Auf dieser Höhe ist die Immatrikulation bis gegen 1770 geblieben, dann ging es noch weiter bergab: seit 1782 wirkte auch die Hohe Karls-Schule verhängnisvoll. In den letzten 25 Jahren der reichsstädtischen Universität sind im Durchschnitt nur 25 Studenten in Altdorf immatrikuliert worden: 1804 bis 1806 war man sogar bei 14 und 16 angekommen; es können also damals kaum mehr als 50 Studenten in Altdorf gelebt haben. Mit der Übernahme durch die Krone Bayern erfolgt noch einmal ein verblüffender Aufstieg: 41, 39, zuletzt gar 59 Immatrikulationen im Jahre 1808/9, eine Zahl, die seit 65 Jahren nicht mehr vorgekommen war. Es war ein letztes, wohl künstlich entfachtes Aufflackern; ob die Agitation von Nürnberg ausgegangen war, wo man die bequem gelegene Hochschule, deren sehr bescheidene Unkosten man seit langer Zeit mit Unlust getragen hatte, jetzt gewiß gern mit den Mitteln des bayrischen Staates hätte weiterleben sehen, oder auch von der Regierung, die vielleicht eine Probe auf die Lebenskraft der Altorfina machen wollte — ich vermag es nicht zu entscheiden.

Aus den letzten Jahrzehnten besitzen wir außer allerlei Erinnerungen und Urteilen alter Altdorfer Studenten, die bald spöttisch, bald sentimental gefärbt sind, ein paar Berichte kundiger Reisender über Altdorf, die die Dürftigkeit der Verhältnisse deutlich, zum Teil drastisch schildern. Zunächst von Friedrich Nicolai, der in seiner Reisebeschreibung (II 317—333) die Zahl der Studenten mit 120 eher zu hoch als zu niedrig angibt, aber der Angabe eines Gewährsmannes, 'daß der ganze Fond, der für die Universität ausgesetzt sei, nur 6000 Gulden betrage', einen leisen Zweifel entgenzusetzen scheint. Die Herren von Nürnberg behaupteten sogar, daß ihnen die Universität jährlich über 20000 Gulden koste, aber man hielt ihnen aus Professorenkreisen entgegen[1]), die Hälfte davon entfalle auf Stipendien für Nürnberger Bürgersöhne. Als Gesamtsumme der Professorengehälter mag jene von Nicolai angegebene Zahl eher zutreffen: auf die 15 Ordinarien verteilt ergibt sich ein Durchschnittsgehalt von 400 Gulden[2]); von dem Senior der Universität, dem 'Kaiserlichen Hof- und Pfalzgrafen' Georg Andreas Will, wissen wir, daß er es auf 525 Gulden gebracht hat. Im

[1]) Joh. Christoph König, Gespräche über Universitäten überhaupt und über die Frage: Ist jede mittelmäßige Universität kameralistisch [d. i. ökonomisch] unnüz? (Nürnberg u. Altdorf 1790) besonders S. 45 ff.

[2]) Gedike (s. u.) behauptet freilich, daß 'viele nur 200 Gulden' bezogen hätten!

ganzen waren die Gehälter jedenfalls seit 200 Jahren nicht erhöht worden! Es war ein Trost, daß man in Nürnberg bestrebt war, die niedrigen Einnahmen durch Vermittlung einer reichen Heirat auszugleichen: Semler, der dies in seiner Lebensbeschreibung (I 155) mit dankbarer Rührung berichtet, konnte leider davon keinen Gebrauch mehr machen. — Acht Jahre nach Nicolai, im Sommer 1789, kam ein anderer Berliner, Friedrich Gedike, der Althoff jener Tage, nach Altdorf[1]): auf eben jener Informationsreise, die ihn auch nach Jena und in das Auditorium Schillers geführt hat. Er gibt die Zahl der Studenten auf höchstens 90 an. Medizin studierten gerade nur zwei von ihnen. 'Die Professoren haben daher häufig gar kein Kollegium zu lesen. Ich wollte den Professor Akkermann lesen hören, aber er konnte nicht lesen, weil die beiden medizinischen Studiosi nach Nürnberg geritten waren.' Unter solchen Umständen können wir uns nicht wundern, wenn der Arzt und Philosoph Johann Benjamin Erhard, der als Nürnberger Kind gezwungen war, an der reichsstädtischen Universität zu promovieren, später urteilte[2]): daß ihn sein Examen weniger belehrt habe, als ein Streit mit seiner Großmutter über die Gespenster.

In jenen Jahrzehnten des unaufhaltsamen Siechtums haben die Altdorfer Professoren nichts unversucht gelassen, um die Herren von Nürnberg zu größerer Freigebigkeit anzuspornen. Aber der wirtschaftliche Niedergang der einst so reichen Stadt war unleugbar, die Unfähigkeit, die Universität den modernen Verhältnissen gemäß aufzubessern, lag in der beständigen Ebbe der Staatskasse begründet. Ebenso fleißig — aber mit ebenso geringem Erfolg warb man um die Studenten. Der Professor der Metaphysik, Joh. Christoph König (den Gedike 'einen sehr hypochondrischen Mann' nennt), gab ein 'Akademisches Handbuch für studierende Jünglinge' heraus (Nürnberg 1785), das in 'Ökonomische Nachrichten von der Universität Altdorf' ausmündet, und sein Kollege G. A. Will, der zugleich die Dichtkunst, Geschichte und Politik dozierte, schrieb eine ganz lesenswerte 'Geschichte und Beschreibung der Nürnbergischen Universität Altdorf' (Altdorf 1795, 2. Aufl. 1801): es war deutlich ein Versuch, jene Art der Propaganda, welche für Göttingen recht wirksam Stephan Pütter in Szene gesetzt hatte, auch für Altdorf zu erproben. Die Vergangenheit, ihre vornehmen Namen und glänzenden Feste wurden laut gepriesen, die bescheidene Gegenwart nicht unbescheiden gelobt, die sanitären, geselligen, ökonomischen Vorzüge ins rechte Licht gesetzt. 'Ein Student kann hier notdürftig mit 300 Fl. (viele leben unter dieser Summe), honett mit 400 Fl. und reichlich mit 500 Fl. auskommen.' 'Da das gute Bier, vom Altdorfischen berühmten Hopfen gebraut, hier wohlfeil, der Wein unter Studenten nicht sehr gebräuchlich und alle Lebensmittel noch zu geringeren Preisen zu haben sind, als sie an andern Orten stehen, so ist das angegebene Resultat um so leichter begreiflich.'[3]) — Uns wollen jene Summen

[1]) Rich. Fester, 'Der Universitätsbereiser' Friedrich Gedike und sein Bericht an Friedrich Wilhelm II. (Berlin 1905) S. 67 ff.

[2]) Denkwürdigkeiten herausg. von Varnhagen v. Ense (Stuttgart u. Tübingen 1836) S. 35.

[3]) Es folgt der wundersame Satz: 'Daß an den gemachten bösen Studenten-Schulden, die man der Universität öfters vorwirft, mehr dieselbe, als manche sich beschwerende

gar nicht so niedrig erscheinen, wenn der Professor ordinarius gleichzeitig mit 400, ja mit 200 Fl. auskommen mußte!

Das Altdorf des XVIII. Jahrh. hatte unzweifelhaft gewisse intime Reize: es war so eine Universität, welcher der Professor zeitlebens die dankbarste Erinnerung bewahrt, wenn sie ihn früh berufen — und bald wieder fortgelassen hat. In dieser Lage befand sich Semler, der noch dreißig Jahre nach seinem Fortgang alles dort im rosigsten Lichte sah: 'Dreymal glückseliges Altdorf!' Die aber dort bleiben mußten, ohne durch eine nürnbergische Heirat heimisch und behäbig geworden zu sein, die wurden muffig und hypochondrisch und trugen ihrerseits dazu bei, die Universität erstarren zu lassen. Auch ein so freundlicher Beurteiler wie der spätere württembergische Prälat Johann Gottfried Pahl[1]) entwirft aus seinen Studienjahren (1784—1786) von der starren Abgeschlossenheit der meisten Altdorfer Professoren ein wunderliches Bild. Da ging es doch in dem 'steifen Göttingen' etwas lebendiger zu! Am meisten Lebensart — und die besten Einnahmen hatten in Altdorf wie anderwärts die Juristen: ihnen floß aus dem Reiche und besonders wohl aus den süddeutschen Reichsstädten viel ergiebige 'Aktenarbeit' zu, oft so viel, daß sie sie nicht allein bewältigen konnten und dann auch begabte Studenten heranzogen: Karl Heinrich (Ritter von) Lang[2]), freilich ein Flunkerer, will es dabei in seinem letzten Altdorfer Jahre (1784/85) auf einen Verdienst von 400 Gulden gebracht haben.

Doch ich kehre zur Matrikel zurück, von der ich mich etwas weit entfernt habe. Das Interessanteste was uns so eine Publikation bietet, ist die Möglichkeit, den Anteil der verschiedenen Landschaften und Länder an der Frequenz zu studieren und danach den Einfluß zu ermessen oder doch zu ahnen, den die Universität auf den Bildungstand in der Nähe und in der Ferne gewonnen hat, die persönlichen, sozialen und kirchlichen Faktoren zu ermitteln, welche Ebbe und Flut bedingen, den Zufluß von hier und die Zurückhaltung von dort. Ich gebe hier einiges, was sich ohne weitere Nachforschungen leicht herausstellt.

Was zuerst ins Auge fällt, ist der starke Anteil der Nürnberger (Stadtkinder und Landkinder) am Gesamtbesuch der Heimatsuniversität: ich habe bei reichlichen Stichproben Schwankungen gefunden, die sich zwischen 18 und 54 Prozent bewegen[3]), unter 30 Prozent wird man den Durchschnitt nicht ansetzen

---

Gläubiger schuld seien, ist noch nicht erwiesen.' — Der Rückgang der Frequenz wird wohl zugegeben, der wirkliche Tiefstand aber verschleiert, wenn es heißt, daß 'noch in neuern Jahren 50 inscribieret worden, und bleibt die Zahl der Studenten, im Verhältnis gegen andere und große Universitäten [soll heißen: Universitätstädte!] noch immer beträchtlicher'. Es wirft doch auf die Verringerung der Studenten ein bedenkliches Licht, wenn damit an anderer Stelle der Rückgang des Hopfenbaus in Zusammenhang gebracht wird, oder wenn gar in Wills Geschichte der Stadt Altdorf S. 215 f. nicht weniger als dreizehn eingegangene Wirtschaften aufgezählt werden!

[1]) Denkwürdigkeiten herausg. von seinem Sohne W. Pahl (Tübingen 1840) S. 18—35, bes. S. 27.

[2]) Memoiren (Braunschweig 1841 f.) I 72 ff., bes. S. 86.

[3]) Im Jahre der Höchstfrequenz 1620/21 zähl ich unter 222 Eintragungen 52 aus der Stadt Nürnberg und ihrem Gebiet.

dürfen. Danach hätte Nürnberg in 234 Jahren weit über 5000 Studenten (mit mehr als 6000 Eintragungen) nach Altdorf geschickt: eine erstaunlich hohe Zahl. Ich glaube nicht, daß irgendeine Stadt oder gar ein Territorium Deutschlands von ähnlichen Bevölkerungsziffern sich damit messen kann. Die Zahl der Nürnberger, die eine akademische Bildung genossen haben, ist eine sehr große gewesen — und es spricht allerdings nicht für den Wert und die Früchte dieses Studienaufenthalts, daß Nürnberg in der Zeit von 1650 bis zur Auflösung der Universität, in welche vielleicht 3000 der *alumni Altorfini* fallen, keineswegs eine führende Rolle im literarischen Leben Deutschlands gespielt hat. Mit dem wirtschaftlichen Rückgang sinkt auch unaufhaltsam die geistige Kultur, die Breite der Bildungsfläche ist nie und nimmer ein Ersatz für das Fehlen der Höhenpunkte. Ganz entgegengesetzt liegen die Verhältnisse in Hamburg: seine Bedeutung für das geistige Leben der Nation wächst mit dem wirtschaftlichen Erstarken, obwohl es weit und breit keine Universität gibt. Sein akademisches Gymnasium übt eine starke Anziehung auf auswärtige Kräfte, und die nicht allzu zahlreichen Studenten, die es in die Ferne schickt, sind besser gerüstet und bringen mehr heim, als die massenhaften Nürnberger, die sich ihr Wissen drei Meilen weit holen können.

Jene 5—6000 Nürnberger verteilen sich auf ungefähr 1350 verschiedene Familiennamen; die Zahl der verschiedenen Familien zu ermitteln, wird trotz der Pflege genealogischer Interessen in Nürnberg keinem Genealogen gelingen. Wohl aber ragen aus der Fülle der Namen, im Druck deutlich ersichtbar, die Geschlechter hervor, Träger von altem und neuem Glanz, nicht wenige, die beides vereinigen. Die Fruchtbarkeit und die Zählebigkeit des nürnbergischen Patriziats, von dem ein großer Teil die Zeiten des politischen und wirtschaftlichen Niedergangs der Vaterstadt überdauert hat, ist eine eigentümliche Erscheinung, die als historisches Problem wohl den Gegenstand einer tiefgreifenden Untersuchung bilden könnte. In der Altdorfer Matrikel zählt man eine lange Reihe von solchen Familien, die mit 20 bis 50, ja bis 80 Namen vertreten sind: diese Zahl überschreiten noch die Imhof (auf Helmstadt und auf Mörlach); ich nenne des weitern die Löffelholz (von Kolberg), Tucher (von Simmelsdorf) und Haller (von Hallerstein) mit um 60, die Kreß (von Kressenstein), Holzschuher (von Harrlach) und Fürer (von Haimendorf) mit zirka 50, die Harsdörffer (von Enderndorff), Grundherr (von Altenthann) und Volckamer (von Kirchensittenbach) mit 40 oder nahe daran, die Ebner (von Eschenbach) und Ölhafen (von Schöllenbach) mit 35, die Welser mit 28 usw. usw.

Dies starke Hervortreten des Nürnberger Stadtadels gibt von vornherein der Altdorfer Studentenschaft eine gewisse vornehme Note, die unzweifelhaft lange empfunden worden ist und frühzeitig eine Anziehungskraft für den Adel, weniger noch der fränkischen Nachbarschaft als fernerer Gegenden geübt hat. Schon das vierte Rektorat mochte man einem Freiherrn von Tschernembl aus Österreich übertragen, der gleichzeitig mit drei Standesgenossen aus der Heimat immatrikuliert war, das fünfte übernahm der polnische Graf Nicolaus von Ostrorog, der zu einem zweiten Studienaufenthalt nach Altdorf zurückkehrte:

unter den 92 Namen seiner Inskription befinden sich 13 aus Polen, 6 aus Böhmen, 5 aus Österreich — 16 von diesen 24 werden dem Adel zuzuzählen sein.

Nun darf man freilich diesen hohen Prozentsatz auswärtigen Adels nicht als eine Besonderheit von Altdorf ansehen: das Universitätstudium, oder vorsichtiger: ein Universitätsaufenthalt, war für die Adligen jener Tage Regel und fast Vorschrift, auch wenn sie sich dem Kriegsdienst zu widmen oder aufs Land zurückzuziehen gedachten. Und da die besondern Umstände, die im XVIII. Jahrh. zur Bevorzugung von Göttingen, im XIX. zu der von Bonn und Heidelberg geführt haben, damals noch nicht existierten, so haben mehr oder weniger alle Universitäten, besonders im ersten Viertel des XVII. Jahrh., eine stattliche Anzahl adliger Studenten aufzuweisen. Auch die starke Beteiligung der tschechischen, polnischen, litauischen, ungarischen Magnaten treffen wir anderwärts wieder, ebenso wie die vielen Österreicher, Steiermärker und Schlesier: zum großen Teil waren diese vornehmen Familien damals dem Protestantismus zugewandt und fanden in ihrer Heimat und deren Nähe keine Hochschule ihres Bekenntnisses. Auch der Fürst Janus Radziwil, der im Dezember 1630 in Altdorf eintraf, nachdem er in Leipzig Rektor gewesen war, und unwillig nach Leiden weiterreiste, als man ihm die Präzedenz verweigerte, war natürlich Protestant. Bis tief ins XVIII. Jahrh. hinein sind es fast ausschließlich Protestanten und weit vorwiegend Lutheraner, die in Altdorf studieren. Gottfried Frhr. von Pappenheim, der 1610/11 — sechzehnjährig — das Rektorat bekleidete, ist erst nachträglich zum Katholizismus übergetreten; ein anderer General, den der große Krieg bekannt gemacht hat, Hans Ulrich von Schaffgotsch (imm. 1609) ist dem evangelischen Bekenntnis treugeblieben. Während das Ortsregister unter Breslau 80, unter Hamburg 100 verschiedene (Familien-)Namen[1]) aufweist, sind es aus Mainz, Trier und Köln zusammen nur 16 (4 + 2 + 10); je 20 entfallen auf Lindau am Bodensee und Steyr in Oberösterreich, nur 2 auf Konstanz und nur 1 auf Freiburg i. Br. Diese scharfe Scheidung wird erst im XVIII. Jahrh. aufgehoben: in der Zeit der Aufklärung schätzt man es sich zur Ehre — und zum Gewinn, den kaum 14 Jahre alten katholischen Domherrn Grafen von Königsegg-Rothenfels *in absentia* zu promovieren und gleichzeitig in die Matrikel einzutragen (1751).

Sehen wir von Nürnberg und seinem Gebiet einmal ab, so werden die stärksten Zahlen von den deutschen Reichsstädten, vor allem von den süddeutschen, aufgebracht: Augsburg bringt es auf fast 170, Ulm auf 140, Frankfurt auf 120 Familiennamen. Über 100 weist das kleine Weißenburg am Sand auf, mit 96 folgt Schweinfurt, darauf Nördlingen und Rotenburg (über 80), Schwäb. Hall (über 70). Und prüfen wir nun näher, was uns Steinmeyers mühevolle Anmerkungen zum Personenregister ermöglichen, so stellen wir fest, daß die regierenden Herren in allen diesen Städten durch 4, 5, 6 Generationen hindurch ihre juristische Bildung in Altdorf geholt haben. Altdorf war eben, wenn

[1]) Im nachfolgenden beziehen sich die 'Namen' kurzweg auf die im Ortsregister aufgeführten Familiennamen: die einzelnen Personen muß man dann im Personenregister unter diesen Namen aufschlagen, um die genaue Zahl der Ortsangehörigen zu erhalten.

wir von dem früh zurücktretenden Straßburg absehen, die einzige reichsstädtische Universität: bei seiner juristischen Fakultät liefen eine Unmasse von Anfragen ein, von hier wurden Responsa und Deductiones überallhin geliefert, hier wußte man über so schöne Dinge wie Reichshofratsprozeß und Reichspolizeiordnung besser als anderswo Bescheid. Schlagen wir etwa die Frankfurter Namen auf, so fehlt wohl keine einzige der Familien des Stadtadels und der vornehmen Bürgerschaft: neben einzelnen Herren von Glauburg, von Stalburg, von Günterode treffen wir 6 von Lersner, 6 von Holzhausen, 4 Textor. Bis zur Mitte des XVIII. Jahrh. scheinen fast alle Schultheißen und Bürgermeister, Syndici und Schöffen von Frankfurt in Altdorf studiert, die meisten ihr Studium hier abgeschlossen zu haben. Und mit den Juristen zogen, wie es zu gehen pflegt, auch Theologen und Mediziner, landsmannschaftlich verbunden, dorthin: gleichzeitig mit Goethes Großvater hat der Arzt Seiffart von Klettenberg, der Vater der 'Schönen Seele', in Altdorf studiert; aber während jener mit dem Dr. juris heimkehrte, ging dieser nach Straßburg weiter, wo es für die Medizin mehr zu holen gab.

Aus diesen Andeutungen ergibt sich, daß der Schwerpunkt des Studiums und wohl auch der Wissenschaft zu Altdorf meist bei der juristischen Fakultät gelegen hat. Es darf doch wohl als eine Anerkennung ihrer Bedeutung gelten, wenn Hermann Conring 1665 seinen einzigen Sohn hierher empfahl. Und 24 Jahre später (1689) hat es dessen Helmstedter Nachfolger Heinrich Meibom mit zwei Söhnen ähnlich gemacht. Gleich am Eingang der Geschichte Altdorfs steht der Name des Zivilisten Hugo Donellus, der hier von 1588 bis zu seinem Tode (1591) doziert hat. Er fand einen Nachfolger an Scipio Gentilis. Und bis in die letzte Zeit der Universität scheint nach den Angaben Langs und Gedikes ein gewisses traditionelles Ansehen der Fakultät 'sehr viele Sachen' aus dem Reich zugeführt zu haben.

Um die Medizin war es von vornherein und wohl immer etwas schwach bestellt. In der Theologie überwog stets die zuverlässige Orthodoxie von S. Sebald und S. Lorenz: man sorgte von Nürnberg aus dafür, daß keine ketzerischen Ideen hineingetragen wurden, und mit komischem Schauder berichtet Will dicht hinter dem Pennalismus von 'Photinismus' (Socinianismus) und Pietismus, die ihren gefährlichen Samen durch mehr oder weniger 'berüchtigte' Sendlinge vorübergehend in den rechtgläubigen Boden Altdorfs gestreut hätten. Auch Jac. Wilh. Feuerlein, der sein Altdorfer Rektorat mit der Würde des ersten erwählten Prorektors der Georgia Augusta vertauschen durfte (1737), war gewiß keine starke Potenz, aber er beweist, daß an solchen auch anderwärts kein Überfluß war. Die kritische Theologie des Rationalismus hat nur kurze Zeit hier einen Vertreter von Bedeutung gehabt: Johann Christoph Döderlein (1772—1775), der nach Jena weiterging, ohne Ersatz zu finden.

In der philosophischen Fakultät hatte Altdorf zu allen Zeiten seine Lokalgrößen, von deren Ruhm aber so gut wie nichts übriggeblieben ist. Der redselige und im Lobe freigebige Will führt eine ganze Reihe hochangesehener 'Aristoteliker' auf, deren Werke in dem großen 'Nürnbergischen Gelehrten-

Lexikon' von Will und Nopitsch verzeichnet stehn, und von denen vielleicht der eine oder andere in einer Geschichte des philosophischen Unterrichts (deren wir dringend bedürfen) zu bescheidener Geltung gelangen könnte. Die Philologie ist nie recht über Poesie und 'Eloquenz' hinausgekommen. Für Johann Matthias Gerna aus dem nachbarlichen Roth gab es hier nichts zu holen: er wußte warum er an Altdorf vorüber nach Jena zog. Zwei Disziplinen aber erscheinen mir für Altdorf hervorragend charakteristisch deshalb, weil sie recht eigentlich aus dem geistigen und sozialen Milieu Nürnbergs erwachsen sind: die angewandte Mathematik und die historischen Hilfswissenschaften. Jene wurzelt in der Blüte der Kunst und mechanischen Industrie des XVI. Jahrh.: sie steht daher mit der Person des ersten Mathematikprofessors Joh. Prätorius (1576—1616), der in Altdorf 1590 den Meßtisch erfand, am Eingang der Geschichte unserer Hochschule. Man hat sie nicht gleichmäßig weitergepflegt: im XVIII. Jahrh. blieb es Göttingen vorbehalten, aus Nürnberg einen Tobias Mayer zu werben, und Altdorf mußte sich mit seinem unbedeutenden Sohne Johann Tobias (1780—1786) begnügen, der dann auch nach Göttingen zurückkehrte. Die historischen Hilfswissenschaften aber haben ihren Ausgangspunkt in der alten Reichsstadt recht eigentlich in der Pflege der Geschlechtergeschichte gewonnen: die Genealogie, die mit Gatterers Holzschuher-Monographie ihre wissenschaftliche Feuertaufe bestand, die Diplomatik, deren bescheidene Anfänge in den Schriften und Vorlesungen Joh. Heumanns keimten, und die Münzkunde, die in den 'Münzbelustigungen' Joh. David Kölers zunächst mehr als Medaillenkunde betrieben wurde, aber dafür mit anderm wissenschaftlichen Sinn als in dem oft aufgelegten 'Münzschlüssel' des Nürnbergers Wardeins Hoffmann. An Köler, der in Altdorf studiert hatte und dann 25 Jahre dort Professor gewesen war, hat die Georgia Augusta, die ihn 1735 als ihren ersten Historiker berief, freilich nur eine mäßige Erwerbung gemacht: er ist nie in Göttingen heimisch geworden und stets mißvergnügt geblieben. Um so besser bewährte sich Münchhausens Scharfblick, als er 1759 den Nürnberger Konrektor und ehemaligen Altdorfer Privatdozenten (1752) Johann Christoph Gatterer zu seinem Nachfolger erkor. Er ist recht eigentlich der Begründer des historischen Studiums nicht nur in Göttingen, sondern an den deutschen Universitäten überhaupt geworden: trotz der Erweiterung seines Studienkreises bis zur Universalhistorie blieb er der Quellenkunde der deutschen Geschichte bis zuletzt mit besonderer Neigung zugetan und hat in seinem 'Historischen Institut' eine Einrichtung geschaffen, der erst Georg Waitz in seinen äußerlich so anspruchslosen Übungen wieder etwas gleiches an die Seite stellte. So lebt in Gatterer, auf eine höhere Stufe gehoben, etwas fort, was man in Altdorf selbst nicht mit Unrecht als eine lokale Spezialität ansah. Auf dem Umweg über die 'Hilfswissenschaften' hat der wissenschaftliche Betrieb der Historie seinen Einzug an den Universitäten gehalten.

Die deutsche Literaturgeschichte pflegt von Altdorf kaum Notiz zu nehmen. Immerhin muß zugestanden werden, daß die literarische Bewegung zu verschiedenen Zeiten mit leichtem Wellenschlag auch das weltabgelegene frän-

kische Städtchen berührt hat. Aus einer 'Deutschen Privatgesellschaft' von Studierenden, die hier von 1776 bis 1784 bestand, scheint die 'Poetische Blumenlese für 1782 (und 1783)' erwachsen zu sein, welche ihr Mitbegründer J. Chr. G. König[1]) herausgab, und die dann in dem 'Fränkischen Musenalmanach' bezw. der 'Fränkischen Blumenlese' auf 1785 (bis 1787) fortgesetzt ward. Gänzlich unproduktiv dagegen blieb die von dem guten G. A. Will 1756 begründete 'Deutsche Gesellschaft' der Professoren, welche die Nachahmung ihres unfruchtbaren Göttinger Vorbildes so weit trieben, daß sie den Sohn des erlauchten Göttinger Ehrenpräsidenten baten, das Präsidium zu übernehmen: sie konnten also glücklich Heinrich XI. von Reuß-Plauen mit Heinrich XIII. gegenübertreten! Um 1750 führte der jüngere Bernhold, der sich später — zwei Jahre nach seinem Rektorat — aus Nahrungssorgen das Leben nahm (1766), englische Sprache und Literatur in Altdorf ein, übersetzte Thomsons 'Sophonisbe' und dramatisierte, 50 Jahre vor Schiller, 'Johanna, die Heldin von Orleans' (1752). Daß die meisten Dichter des Pegnesischen Blumenordens, vor allem Harsdörffer (1623) und zwanzig Jahre später (1643) Birken hier studiert haben, ist bekannt; natürlich hielten sich diese Beziehungen auch weiterhin: die Poetik eines der späteren Ordenshäupter, Magnus Daniel Omeis (1704), die zwischen Harsdörffer und Gottsched in der Mitte steht, ist aus Altdorfer Vorlesungen entstanden; da sie ihre Beispiele mit Vorliebe aus Hoffmannswaldau nimmt, kann man sie jedenfalls nicht altmodisch nennen — originell war sie darum freilich nicht. Im Hinblick darauf, daß Nürnberg selbst im XVI. Jahrh. eine der Hauptpflegestätten des volkstümlichen deutschen Dramas war, verdient es hervorgehoben zu werden, daß das nürnbergische akademische Gymnasium bald nach seiner Begründung (um 1583) in die Bahn älterer Schwesteranstalten eingetreten ist und die Pflege des lateinischen Schauspiels in sein Programm aufgenommen hat. Ein kostbarer Sammelband der Zwickauer Ratsbibliothek (außen als 591, innen als VI 1, 38 bezeichnet) enthält nicht weniger als neun lateinische Dramendrucke aus Nürnberg und Altdorf (seit 1587), darunter zwei hier entstandene Bearbeitungen griechischer Stoffe, einen 'Orestes' und einen 'Oedipus', die zu der jährlichen Festfeier der Universität 1593 und 1596 zusammengestellt sind und auf andere, ähnliche Erzeugnisse schließen lassen. Ich verweise des weitern auf Nürnberger und Altdorfer Drucke lateinischer Schauspiele bei Goedeke, Grundriß Bd. II § 115: Nr. 7 (Crocus), Nr. 8 (Betulius 'Sapientia Salomonis'), Nr. 39 (Micyllus), Nr. 55 (Gazaeus), Nr. 64 (Nenningius) — alles in allem Niederländer, Engländer, Franzosen, Italiener, Deutsche — auf heimische Dichter wie Nr. 65 Michael Virdung aus Kitzingen, der in Altdorf seit 1605 Eloquenz und Historie dozierte, und schließlich auf Nr. 99 den Altdorfer Christophorus Speccius, mit dessen beiden Komödien 'Titus et Gisippus' und 'Nobilis princeps' (1627) das gelehrte Drama ausklingt. Bekannter als Speck ist sein Landsmann, der zwei Jahre nach ihm (1601) in Altdorf immatrikulierte Daniel Schwenter, der dort Professor der orientalischen Sprachen und, wie man aus

[1]) (immatr. 1775), vgl. Goedeke, Grundriß[2] Bd. IV § 218, 23 und § 231, 19.

Steinmeyers Register S. 529 und den Anmerkungen dazu entnehmen mag, das Haupt einer zahlreichen Familie wurde; ihm schreibt Andreas Gryphius die erste Bearbeitung des Peter Squenz zu, die leider für alle Zeiten verschollen scheint (vgl. Zeitschr. f. d. Alt. XXV 131 ff. 140 ff.). Er wird wohl auch den Namen geprägt und sich die Rolle auf den Leib geschrieben haben: *Squencius* = *Schwenter* — ich wüßte gar nicht, wie man sonst auf diese Entstellung von *Quince* verfallen sollte. Trifft aber diese Vermutung zu, dann hat er das Stück als Student und nicht als Professor geschrieben, was eigentlich von vornherein das wahrscheinlichere ist.

Andere Poeten haben in Altdorf nur vorübergehend als Studenten oder Hofmeister geweilt: unbekannt war das bisher von Friedrich von Logau (immatrikuliert 1625), der offenbar als Studiosus den Beruf zum Sittenlehrer seiner Deutschen noch nicht in sich entdeckt hatte: er beteiligte sich 1625 bei einem Sturm auf das Haus des Professors der Ethik Georg Queck und wurde 1627 wegen Zerstörung der Kirchhofsmauer und Duells bestraft, hielt sich aber gleichwohl noch gegen Ende dieses Jahres in Altdorf auf. Benjamin Neukirch begleitete 1695 seinen schlesischen Landsmann Herrn von Riedel hierher, und der Dichter von 'Koromandels Nebenstündigem Zeitvertreib'; Chr. Fr. Wittekind (alias Wedekind), der 1735 als Begleiter eines Herrn von Buchenau immatrikuliert wird, verrät uns bei dieser Gelegenheit endlich seine Heimat: er stammt aus Hannover. Vielleicht hat er den Altdorfer Studenten schon sein 'Lied vom Krambambuli' vorgesungen und ihm so den Weg ins Kommersbuch gebahnt? Das studentische Treiben war freilich wenig entwickelt: Landsmannschaften hat es in Altdorf nie gegeben, und die Orden haben nur eine kurze Rolle gespielt. Aber zur guten Stunde gediehen auch hier richtige Studentenscherze, und am Jahresfest der Universität ertönte aus muntern Kehlen die derbe Parodie: '*Stupeamus igitur, Norici dum sumus!*'

FRIEDRICH PAULSENS PÄDAGOGIK

Von Otto Braun

Am 14. August 1908 ist Friedrich Paulsen dahingegangen, von weitesten Kreisen der Gebildeten betrauert. Männer der Wissenschaft wie der Praxis haben an den verschiedensten Stellen hervorgehoben, was diese markante Persönlichkeit für die geistigen Kämpfe der jüngsten Vergangenheit zu bedeuten hatte. Seine Verdienste um die Schulpolitik wie sein Eintreten für den Oberlehrerstand sind oft gewürdigt — das Denkmal, das die Lehrer ihrem Vorkämpfer bei Steglitz gesetzt, ist ein schönes Zeichen ihrer Dankbarkeit. Vom Katheder herab hat Paulsen eine ganz gewaltige Wirksamkeit ausgeübt — seine näheren und ferneren Schüler wissen mit Begeisterung davon zu berichten. Wer ihm aber persönlich nicht begegnet ist, der hat in den zahlreichen großen und kleinen Schriften Paulsens einen Weg, der zur rechten Würdigung dieses Mannes hinleiten kann. Und wenn auch der Zauber des gesprochenen Wortes und der lebenden Persönlichkeit fehlt: auch der Schreibstil Paulsens ist persönlich genug, um durch ihn seine Art wenigstens ahnen zu können. So darf wohl auch der über Paulsen sprechen, der nicht das Glück hatte ihn zu kennen. Wir haben auch in der in ihrer Eigenart so hervorragenden Selbstbiographie[1]) eine Möglichkeit, zum Verstehen seiner Persönlichkeit zu gelangen. Das ist gerade für die Betrachtung von Paulsens Pädagogik von besonderem Wert — denn diese ist in hohem Maße eine unmittelbare Auswirkung seiner charakteristischen Eigenart.

Eine zusammenhängende Darstellung seiner Erziehungslehre hat Paulsen zu seinen Lebzeiten nicht in einem Buche gegeben. Er hatte in den großen Ferien 1907 eine Niederschrift begonnen; seine Krankheit hinderte aber die Vollendung. So hat erst 1911 Willy Kabitz die 'Pädagogik' (J. G. Cotta, Stuttgart und Berlin) ediert, die jetzt schon in 4. und 5. Auflage vorliegt. Paulsen selbst hatte die Einleitung und das erste Buch (Bildung des Willens) bis auf das letzte Kapitel selbst geschrieben; dazu das erste Kapitel des zweiten Buches (Unterrichtslehre). Das andere hat Kabitz nach einem umfangreichen Vorlesungskonzept Paulsens ergänzt, zum Vergleich noch Vorlesungsnachschriften heranziehend, so daß auch diese Partien als durchaus authentisch anzusehen sind.

Dieses Buch ist also die Hauptquelle für unsere Kenntnisse von Paulsens Erziehungslehre. Daneben kommen die zahlreichen Aufsätze in Betracht, von

---

[1]) Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen. Jena 1909. (Ein zweiter Teil liegt noch im Nachlaß.)

denen er selbst schon Sammlungen veranstaltet hatte, deren wichtigste aber jetzt in der neuen Ausgabe von Ed. Spranger vereinigt sind: 'Gesammelte Pädagogische Abhandlungen von Fr. Paulsen.'[1]) Für das Historische haben wir die große 'Geschichte des gelehrten Unterrichts' (2. Aufl. 1896/7) und die kleine Übersicht 'Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung'[2]); dazu die Schrift über 'Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium' (Berlin 1902). Die Aufsätze, die sonst noch in Frage kommen, findet man alle verzeichnet in der sorgfältigen Bibliographie von A. Pieper, im Anhang zu Sprangers Ausgabe.

Auf dem Boden eines idealistischen, stark ethisch gerichteten Monismus, den Paulsen zu Beginn seiner 'Einleitung in die Philosophie' als seinen Standpunkt hinstellt, erhebt sich auch seine Pädagogik. Sein theoretischer Idealismus war der Ausdruck seiner Wesensart, die durch die religiöse Atmosphäre des bäuerlichen Elternhauses wie durch seine späteren Studien unterstützt worden war. F. A. Lange hatte ihn mit seiner Geschichte des Materialismus zum tieferen philosophischen Denken geführt, sein Lehrer Trendelenburg wirkte auf ihn, wie etwa auch auf Eucken, innerlich anregend nach seiten des wahren historischen Verständnisses; Beneke, Lotze, Überweg erfüllten seinen Geist mit ähnlichen Prinzipien wie Platon und Aristoteles.[3]) Bei dieser philosophischen Orientierung ist es selbstverständlich, daß auch die Pädagogik uns in die Nähe der Idealisten führt: die allgemeinen Grundlagen erinnern an Gedanken bei Schleiermacher und Hegel vornehmlich. Zunächst war es ein äußerer Anlaß, der Paulsen zur Beschäftigung mit Pädagogik führte: der Rat von Prof. Harms, im Winter 1877/78 Pädagogik zu lesen, weil dadurch sich die Aussicht auf ein Extraordinariat eröffne. Nach einigen Bedenken entschloß sich Paulsen dazu, und bereute diesen Entschluß nicht. 'Ja ich habe später wohl die Empfindung gehabt, als sei dadurch der Gesamtheit meiner bisherigen Studien eigentlich erst das Zentrum gegeben' (A. m. L. 209). Wir können dieses Gefühl verstehen: denn zweifellos war Paulsen der geborene Erzieher, seine Begabung dafür ist über allem Zweifel, ja, vielleicht lag ihm diese Disziplin mehr als die reine Philosophie. Die Zusammenhänge von Theorie und Praxis haben ihn immer am meisten angezogen, und so war sein philosophisches Hauptwerk ja auch die Ethik, die so enge Beziehungen zur Praxis und zur Pädagogik hat. Seine ganze energische und tatkräftige Bauernnatur drängte zur Übersetzung des Gedankens in die Wirklichkeit — in der Mittelzone der Pädagogik fühlte er sich besonders heimisch.

Was seine Methode in der Bildungslehre anbetrifft, so gehört Paulsen natürlich nicht zu den 'Modernsten', die nur noch die experimentelle Grundlegung gelten lassen wollen. Er geht im allgemeinen reflektierend an Hand der eigenen und der fremden Erfahrung vor, und was die Schulpädagogik anbetrifft, so empfinden wir manchmal mit Bedauern, daß dieser geborene Lehrer nicht

---

[1]) J. G. Cotta, Stuttgart und Berlin 1912. XXXV, 711 S.

[2]) Aus Natur und Geisteswelt 100. 3. Aufl. [3]) Aus meinem Leben, S. 147 ff.

einige Zeit in der Schulpraxis zugebracht hat! Seine Ansichten über häusliche Erziehungskunst — sie nehmen recht viel Raum ein — sind infolge des eigenen Erlebens, das dahintersteht, so besonders frisch, eindrucksvoll und erfreulich — und dadurch stechen sie ein wenig ab von den schulpädagogischen Erörterungen, die nur der Theorie entstammen. Daß manche Reformvorschläge Paulsens namentlich aus den letzten Jahren an dem Mangel an Praxis leiden, hat Cauer z. B. in seinem 'Offenen Brief' über die Reform der Reifeprüfung angemerkt.[1])

Neben der reflektierenden Verwendung der Erfahrung zieht Paulsen aber auch die Psychologie und Anthropologie überhaupt in größerem Maßstabe zur Begründung seiner Ansichten heran, und zu den Tatsachenwissenschaften tritt die Ethik als normative Wissenschaft. Denn Erziehungsziele sind nicht aus der Psychologie zu gewinnen, sondern nur aus philosophischer Wertbetrachtung. So bleibt Paulsen jeder Einseitigkeit fern: ein ruhiges Abwägen, ein kritisches Urteilen gibt seiner Pädagogik den soliden Charakter, der an ihr so wohltuend berührt. Keine Schlagworte hören wir da und kein Nachgeben gegenüber einer Modeströmung — im Gegenteil, Paulsen ist dem Neuen gegenüber besonders zurückhaltend. Seiner Geistesrichtung und Abkunft nach war er eher konservativ als liberal — das tritt auch in seiner Pädagogik als Theorie hervor.

Über den 'Begriff der Pädagogik' und damit über ihre Aufgabe sucht Paulsen zu Beginn seines Werkes Sicherheit zu gewinnen. Er erklärt die Pädagogik zunächst als 'Lehre von der Kunst der Menschenbildung' und weist die Frage, ob sie eine Wissenschaft sei, als überflüssig zurück: natürlich ist sie eine, wenn man 'Wissenschaft' im Sinne des gewöhnlichen Sprachgebrauches definiert. Als Hilfsdisziplinen ergeben sich von selbst die Anthropologie nach ihren beiden Zweigen der Physiologie und Psychologie, dazu tritt die Ethik. So kommt Paulsen zur 'Aufgabe der Pädagogik': 'auf Grund der Erkenntnis 'der Natur des Menschen und besonders des Kindes, wie die physische und psy-'chische Anthropologie sie darbietet, auf Grund ferner der Erkenntnis des Zieles 'der Menschenbildung, wie solche die Ethik an die Hand gibt, ein System von 'Regeln aufzustellen, wodurch die bildende Einwirkung des Erziehers 'auf die werdende Gestalt bestimmt wird' (S. 3). Bei dieser engen Verknüpfung mit den philosophischen Wissenschaften hält Paulsen es nicht für gut, besondere Lehrstühle für Pädagogik zu gründen, da hierdurch eine unhaltbare Abtrennung dieser Disziplin von dem tragenden Gerüst der Philosophie zustande kommen würde.[2]) Auch hält er nichts von pädagogischen Universitätsseminaren in der Art, wie sie Rein in Jena etwa eingerichtet hat: die praktische Übung im Unterrichten kann erst nach der Studienzeit erfolgen. Dadurch

---

[1]) Zur Reform der Reifeprüfung, Offener Brief an Professor Friedrich Paulsen in Berlin (Heidelberg 1908). Paulsen suchte schon 1889 diesem Vorwurf zu begegnen ('Ein Wort über Gegenwart und Zukunft der Gelehrtenschule'). Auf Cauers Brief hat er noch geantwortet in 'Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen Deutschlands' (1909) S. 117—123, wieder abgedruckt in den Gesamm. Abh. S. 661 ff.

[2]) Vgl. den Aufsatz 'Lehrstühle für Pädagogik', Ges. päd. Abhandl. S. 454 ff.

ist natürlich nicht gesagt, daß ein gewisses Hinleiten auf die Praxis in den pädagogischen Übungen der Universität abzuweisen ist.

Ein weiterer Abschnitt über Wesen und Bedeutung der Erziehung ergänzt die ersten Definitionen. 'Erziehung besteht in der Übertragung des ideellen Kulturbesitzes von der elterlichen Generation auf die nachfolgende' ... 'Durch die Erziehung findet die Erhaltung des geschichtlichen Arttypus statt.' Die natürlichen Funktionen der leiblichen Organisation brauchen nicht anerzogen zu werden; sie vererben sich, wie alle Funktionen des Tieres, bei dem es Erziehung infolgedessen so gut wie gar nicht gibt. Dagegen müssen die spezifisch-menschlichen Künste gelernt und gelehrt werden. Von hier aus betrachtet ist die Erziehung 'die zur Übertragung des animalischen Lebens durch organische Ver- 'erbung hinzukommende bewußte Zwecktätigkeit, wodurch die elterliche Gene- 'ration ihren idealen Kulturbesitz, der den Inhalt ihres menschlich-geschicht- 'lichen Lebens ausmacht, der nachfolgenden Generation einbildet' (S. 8). Schöpferische Selbstsetzung ist das Wesen des Geistes — das tritt auch in der Pädagogik hervor. Familienhaftigkeit und Geschichtlichkeit gehören zur Eigenart des menschlichen Lebens. Von hier aus erledigt sich für Paulsen der Gegensatz von Individual- und Sozialpädagogik, den er nicht gelten läßt — Natorp wird ziemlich energisch zurückgewiesen.

Die allgemeine Form der Erziehertätigkeit ist 'Übung der Kräfte'; sie geschieht in doppelter Weise: 1. durch das Beispiel und 2. durch die Stellung von Aufgaben und die Leitung bei ihrer Lösung. Daß Paulsen die Wirkung durch Beispiel besonders hervorhebt, halte ich für glücklich. Gewisse Tendenzen treiben heute dahin, den Faktor der Persönlichkeit aus der Erziehung ganz auszuschalten, ja, die experimentelle Pädagogik im ganzen hat eine leise Neigung zum vollständigen Mechanisieren. Da ist es wichtig, zu betonen, daß vom Lehrer als Menschen ganz unmittelbar eine starke Wirkung ausgeht. Bewußtes und Unbewußtes gehen dabei miteinander. Ich habe es mehrfach beobachten können, daß die Art eines langjährigen, tüchtigen Klassenlehrers sich in der Klasse selbst widerspiegelte.

Die zweite Art der Einwirkung ist die allgemeine des Unterrichtens. Von vorneherein ist dabei die Einsicht festzuhalten: 'Fertigkeiten können weder von 'dem Lehrer abgelöst und übergeben, noch von dem Schüler einfach an- und 'aufgenommen werden: sie können nur von innen heraus durch Betätigung der 'eigenen Kräfte erworben werden' (18). Erziehen und Unterrichten kann nur durch Herausbringen von innen geschehen. So hebt Paulsen in seiner Art das heute allgemein gebilligte Prinzip der Selbsttätigkeit hervor, das so einfach klingt und doch in seiner Durchführung so zahllose Schwierigkeiten mit sich bringt.

Die Erziehung beruht auf gewissen Voraussetzungen beim Erzieher und beim Kinde. Dem Erzieher sollte Bildung im tiefsten Sinne zukommen. 'Bildung 'besteht im Besitz all der Kräfte des Willens und des Erkennens, des Schaffens 'und Bildens, worauf die volle und tätige Teilnahme an dem Kulturleben der 'Gesamtheit beruht.' In der Wirklichkeit ist dies Ideal nur allzuselten erfüllt

— denn namentlich zu häuslichen Erziehern sind oft die ungeeignetsten Menschen berufen, die nicht einmal eine Ahnung von ihrer Verantwortlichkeit haben. Die Tüchtigkeit des Erziehers zeigt sich vor allem in doppelter Richtung: selbstlose Hingebung und tapfere Wahrhaftigkeit sind wesentlichste Stücke der sittlichen Bildung. Auch ist ein 'fröhliches Wesen' eine wichtige Voraussetzung für ein Gedeihen der Erziehung. Der Kreis eines wirklichen Familienlebens birgt fast unersetzliche Werte für die Bildung des Kindes, namentlich für die Bildung der Lebensüberzeugungen und Glaubensinhalte. Paulsen spricht hier wieder aus eigener Erfahrung; denn für ihn hat das Elternhaus in Langenhorn mit seiner eigentümlichen Atmosphäre, gemischt aus Herbheit und warmem Gefühl, unendlich viel bedeutet.

Der Bildung des Erziehers entspricht auf der Seite des Jünglings die Bildsamkeit. Das Kind ist ungeheuer eindrucksfähig, es läßt sich formen, während im Alter alles starr und fest wird. Dabei erhebt sich das Problem, wie weit überhaupt Erziehung möglich ist und ob ihr durch bestimmte Anlage des Kindes feste Grenzen gesetzt sind. Empiristische und nativistische Theorie stehen sich hier gegenüber. Paulsen vermeidet wieder die Einseitigkeit: die Wahrheit liegt in der Mitte. 'Es ist wahr, die Erziehung vermag nichts als 'Anlagen zu entwickeln, sie vermag nicht aus nichts Kräfte zu schaffen. Aber 'sie kann den vorhandenen Anlagen Luft und Licht und Nahrung, oder ohne 'Bild: Vorbild und Gelegenheit und Anreiz zur Betätigung zuführen und sie 'dadurch zur Entwicklung bringen' (32). Mit ähnlicher Besonnenheit löst Paulsen das Problem des Verhältnisses von Theorie und Praxis: beide sind nötig und ergänzen einander. 'Die Theorie allein macht gewiß nicht den tüchtigen Lehrer 'und Erzieher; angeborene Begabung, Freude an der Sache, Liebe zur Jugend 'sind hierfür gewiß viel notwendigere Ausstattungen als der Besitz der schönsten 'pädagogischen Theorie. Sind sie aber vorhanden, dann wird eine ernsthafte 'Beschäftigung mit der Theorie allerdings auch für die Praxis nicht ohne 'Frucht bleiben; sie gibt Klarheit und Sicherheit in Hinsicht des Ziels, sie gibt 'Einsicht in den Zusammenhang von Zweck und Mittel, sie schärft den an-'geborenen Blick durch die Erkenntnis der menschlichen Natur, ihrer inneren 'Struktur und der Gesetze ihrer Entwicklung' (38 f.).

In einigen 'Anthropologisch-psychologischen Vorbemerkungen' zieht Paulsen gewisse Resultate der experimentellen Pädagogik heran. 'Der allgemeine Grund-'charakter der Kindheit besteht in einem Überwiegen der Animalität, der Sinn-'lichkeit, die allgemeine Richtung der Entwicklung des Kindes in einem Auf-'steigen von der Sinnlichkeit zur Vernünftigkeit, von der Animalität zur Hu-'manität, in der Hervorbildung des spezifisch menschlichen Wesens ...' (43). Über die Entwicklungsstufen des jugendlichen Lebens äußert er sich kurz, etwas ausführlicher nimmt er Stellung zur Frage nach der 'Verschiedenheit der Geschlechter'. In sehr richtiger Weise tritt er dafür ein, daß es auch grundlegende intellektuelle Verschiedenheiten gibt, und daß infolgedessen auch die Erziehung eine andere sein muß.

In dem ersten Buche seiner Pädagogik handelt Paulsen dann von der Bil-

dung des Willens — wieder entspricht es einem Hauptzuge der modernen Reformbewegung, daß die Willensbildung so stark betont wird. 'Charaktervolle, 'sich selbst beherrschende, frei das Gute und Rechte wollende Menschen bilden, 'das ist die vornehmste und höchste Aufgabe, die menschlicher Tätigkeit über'haupt gestellt werden kann' (59). Der letzte Wert des Menschen liegt in der rechten Willensgestaltung — Verstandesbildung hat daher an zweiter Stelle zu stehen. Gewiß ist die Wissenschaft gerade für uns Deutsche von besonderer Bedeutung — aber die Willensbildung ist zu sehr vernachlässigt worden. Kirche und Familie verlieren immer mehr ihren Einfluß auf die Bildung des Willens — desto mehr muß die Schule sich darum kümmern. Das Ziel muß dabei die innere Freiheit sein, 'ein fester, sich selbst gebietender, seiner Verantwortlichkeit bewußter, von einem empfindlichen Gewissen kontrollierter Wille.' Von der Gebundenheit durch äußere Autorität geht es zur Gebundenheit durch das innere Gesetz.

Drei Mittel zur Willensbildung gibt es: Beispiel, Zucht und Lehre. Über den Wert des Beispiels sprachen wir schon. 'Den eigenen Kindern ist man 'Achtsamkeit auf sich selber schuldig: wer ertrüge es, seine Fehler in ihnen 'widergespiegelt als beständigen Vorwurf vor sich zu haben?' Zucht ist 'For'mung des kindlichen Wesens und Willens durch Gewöhnung zu bestimmtem 'Verhalten und Handeln'. Gehorsam und Autorität sind Voraussetzungen für sie. Physische und ökonomische Autorität sind die niederen Formen, die höchste ist die geistig-sittliche Überlegenheit: 'Autorität ist, wer an Einsicht und Tüch'tigkeit, an Selbstbeherrschung und Kraft rechtschaffenen Willens überlegen ist.' Ehrfurcht und Pietät sollen auf seiten des Zöglings in diesem Verhältnis erwachsen. Ehrfurcht ist eins der wesentlichsten Stücke sittlicher Bildung: Ehrfurcht im Sinne Goethes zu erwecken demnach eine Hauptaufgabe aller Erziehung. Despotische Härte und weichliche Zärtlichkeit zerstören beide das wertvolle Pietätsverhältnis — gegen die Verweichlichung findet Paulsen hier wie an anderen Stellen scharfe Worte. Diesem kraftvoll-knorrigen Sproß des ostfriesischen Schiffer- und Bauernstandes war nichts so sehr zuwider als Weichlichkeit, Verzärtelung und übertriebene Rücksicht. Nervosität, Dekadenz war ihm verhaßt, er konnte eine Generation nicht begreifen, die — wie Spranger sagt — von Jugend an mit geschwächter Nervenkraft arbeitet. Durch die unerschütterliche Robustheit seines Wesens blieb Paulsen im Kreise der meisten Berliner Kollegen eine herausfallende Erscheinung — und er hat dies moderne, 'reizsame' Berlin nie geliebt. So manche Bemerkung der Selbstbiographie läßt uns das deutlich spüren. Und damit hängt seine Stellungnahme zu modernen pädagogischen Ideen zusammen. Wir müssen lernen, unsere Zärtlichkeit dem Kinde gegenüber zurückzuhalten, wir dürfen auch nie eitel sein durch unsere Kinder. Wenn heute allgemein geklagt wird, es fehle der Jugend an Pietät, so ist das unsere eigene Schuld. Heute herrscht die Respektlosigkeit in allen Kreisen der Bevölkerung, höhnische Kritik dringt aus den frivolen Witzblättern und aus den Zeitungen in alle Schichten. Und dafür ist — so meint Paulsen — Nietzsche vor allem mit verantwortlich, der mit seiner Lehre vom Willen zur Macht jede

Autorität untergraben hat. Nietzsche ist Paulsen im höchsten Grade unsympathisch, und er kritisiert ihn an vielen Stellen mit Erbitterung und nicht immer sachlich. Diese beiden Großen konnten sich nicht verstehen, und so muß es Nietzsche, der vornehme und persönlich so zartempfindende Denker, sich gefallen lassen, daß er für die lächerlichen Absurditäten moderner Kritikwut verantwortlich gemacht wird, die doch nur eine Folge der fortschreitenden Demokratisierung (also einer Anti-Nietzsche-Bewegung) unserer Gesellschaft ist.

Mit mehr Recht und Glück kämpft Paulsen gegen Verweichlichungstendenzen der pädagogischen Literatur, z. B. gegen Ellen Key und ihren Anhang. Der Neigung zum Wohlleben in unsern Tagen kommt die 'verweichlichende Theorie einer gehirnerweichenden Pädagogik' entgegen: man müsse 'die Persönlichkeit im Kinde achten, und dergleichen üppige Geschwätzigkeit'. Demgegenüber bemerkt Paulsen: 'Man tut dem Kinde das größte Unrecht, wenn man es als fertige Persönlichkeit behandelt' (97).

In zwei Aufsätzen ganz besonders hat Paulsen sich zu dem Thema der Verweichlichung und der Pietätlosigkeit geäußert: 'Väter und Söhne' 1907 und 'Alte und neumodische Erziehungsweisheit' 1908 (Ges. Abh. 497 ff. 593 ff.). 'An 'allen Punkten unseres Lebens hat die Auflösung der alten Autoritätsverhält'nisse stattgefunden, aber es haben sich noch nicht die notwendigen Ersatzformen 'freier Selbstbeherrschung in unseren Sitten und Gewohnheiten fest eingebürgert.' Das Verhältnis zwischen den Generationen ist heute gestört — auch daran hat Nietzsche mit schuld, und vor allem auch die maßlose Reformliteratur (E. Key, L. Gurlitt). Durch Bücher wie Keys 'Jahrhundert des Kindes' werden die Kinder aufgehetzt gegen die Eltern und Erzieher — Paulsens Seele empört sich gegen derartige Pietätlosigkeiten; er hatte es an sich erlebt, was ein inniges Verhältnis zu den Eltern für den Menschen bedeutet. Mit beißendem Hohn überschüttet er die frivolen Tendenzen der Reformer, die das sittliche Verhältnis der Autorität stören (z. B. S. 505 ff.). Und mit vollem Recht bezeichnet er das Buch von Ellen Key als 'Gemisch von wohlmeinender Trivialität, schwungvoller Bered'samkeit, maßlosen Anklagen, kritikloser Kritik, unverdauten Lesefrüchten aus 'allen Modernen, dissoluter Dünkelei und Meinerei'. Die moderne Literatur ist ungesund und eine gefährliche Lektüre für die Jugend: 'Zu keiner Zeit sind 'die Schreier, die Impotenten, die Dekadenten, die ausgeklügelten Originale, die 'falschen Genies so sehr als die wahren Größen ausgeschrien worden, und zu 'keiner Zeit stand das Publikum so fassungs- und urteilslos diesen Erschei'nungen gegenüber.'

Auf die Verweichlichung kommt er noch einmal zu sprechen bei der Bildung zur Beharrlichkeit, die ihm als besonders wichtig erscheint. In der Selbstbiographie lesen wir: 'Wenn die Widerstandsunfähigkeit gegen Anstrengungen 'aller Art in gleicher Progression von Generation zu Generation abnimmt wie 'bei der letzten, dann möchte es noch vor Ablauf dieses Jahrhunderts dahin 'kommen, daß wir von Viertelstunde zu Viertelstunde mit dem Ergographen 'die Ermüdungsgröße und mit dem Thermometer die Zimmer- und Bluttempe'ratur ... feststellen ...' (S. 81 f.). 'Überbürdung' ist das Lieblingswort der

pädagogischen Literatur. 'Der Pflichtbegriff wird in der Erziehung der Zukunft 'keine Rolle mehr spielen, die Philosophie des lustigen Lebens im Hause wie 'in der Schule gelten', so spottet Paulsen in 'Alte und neumodische Erziehungsweisheit'. Zweifellos ist er im Recht so manchen Übertreibungen der Reformer gegenüber: man kommt nicht weiter damit, wenn man das Kind nur das lernen läßt, was ihm von Natur angenehm ist, wenn man alles Lernen als spielende Selbstentfaltung hinstellt. Andrerseits konnte Paulsen aber von seinem Gesichtspunkt aus die wertvollen Prinzipien der modernen Bewegungen nicht voll würdigen: größere Rücksicht auf die individuellen Begabungen, freudiges Arbeiten in der Schule, das die Last der Hausarbeit erleichtert, das sind wertvolle Errungenschaften, die man mit aller Begeisterung für Spartanertum nicht als unnütz hinstellen kann. Doch zeigt auch Paulsen an anderen Stellen weitgehendes Verständnis für das Neue, und seine drei Imperative der *educatio strenua* wird wohl jeder billigen: Lerne gehorchen! Lerne dir versagen und deine Begierden überwinden! Lerne dich anstrengen! (Ges. Abh. 597 ff.).

Äußere Mittel der Willensbildung sind Lohn und Strafe. Die Belohnung spielt namentlich in der Schulerziehung heute bei uns eine sehr geringe Rolle. Paulsen will sie auch nur gelten lassen, wenn sie als 'natürliche Folge des Verhaltens' auftritt. Sicher ist es gut, daß das äußerliche Prämiensystem, wie es in Frankreich z. B. existiert, bei uns nicht üblich ist. Aber ich meine, man ist heute allzu sparsam mit Belohnung, namentlich auch mit ihrer einfachsten Form, dem Lob. Auch Matthias spricht einmal von dem unrechten Geiz mit Lob, der in unseren Schulen üblich sei. Auf hundert Tadel kommt kaum ein Lob — das ist zu karg. Nichts ist oft wohltuender für einen Schüler als passende Ermunterung — etwas mehr Lob vertragen die Schüler sicher, als ihnen heute gespendet wird.

Die Strafe spielt eine große Rolle in der Erziehung — und doch sollte sie eigentlich nicht nötig sein, man sollte mit weniger scharfen Mitteln auskommen. Leider geht das aber in der Praxis nicht, und man muß nur als Ideal aufstellen: so wenig als möglich strafen. Vergehen verhüten ist besser als Vergehen strafen. Um ein Minimum der Strafen zu erreichen, muß man vor allem zwei Regeln beachten: 1. sparsam sein mit Geboten und Verboten, 2. konsequent und streng sein in der Durchführung. Die Einzelheiten übergehend, erwähne ich noch, daß Paulsen mit einigem Nachdruck für den Wert der Rute und des Stockes bei der Erziehung eintritt — und vielfach gibt ihm die Praxis wohl recht. Je älter der Mensch, desto weniger darf natürlich der Stock Verwendung finden — je weniger, desto besser. Bösen Willen und Trotz zu brechen, wird er aber gute Dienste leisten. Im Anschluß an Spencer führt Paulsen noch den Gedanken der 'natürlichen Strafen' aus — die beste Strafe ist die von selbst eintretende üble Wirkung des unrechten Handelns für den Täter.

Ein drittes Mittel der Willensbildung ist die Lehre — sie kann nicht alles leisten, wie Sokrates meint, sie ist aber auch nicht nutzlos, wie Rousseau und Schopenhauer es verkünden. Als 'Lebenslehre' und Gewissensbildung soll die moralische Belehrung auftreten. Die Lebenslehre muß die mannigfaltigen Ver-

hältnisse, in denen das menschliche Leben steht, die mannigfachen Triebe, Motive, Strebungen, Verhaltungsweisen usw. klarlegen, damit nicht durch Unwissenheit und Gedankenlosigkeit Fehler begangen werden. Über Gewissensbildung spricht Paulsen ausführlicher, vielfach im Anschluß an Försters Moralpädagogik. In der Schule muß der Moralunterricht auch seinen Platz finden, und zwar am besten im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht. Paulsen glaubt nicht, daß aus dieser Verknüpfung ein Schaden erwachse — und man kann ihm beistimmen unter der Voraussetzung, daß der Religionsunterricht selbst innerlich umgestaltet und weniger dogmatisch gestaltet wird. Paulsen warnt auch vor einem Mißbrauch der Bibel und billigt die Bestrebungen, die moralischen Dinge als menschliche Angelegenheiten zu behandeln, sie dem Kinde durch Beispiele aus seinem täglichen Leben usw. näherzubringen. Aber im ganzen ist er an dieser Stelle reichlich konservativ und hält an der Bibel, dem Katechismus usw. als wichtigstem Weg auch zur moralischen Belehrung fest. Er ist der Ansicht, daß eine unerschöpfliche Fülle von Weisheit in den biblischen Erzählungen ruhe, und daß der Katechismus nach Luthers Erklärungen eine nicht zu ersetzende historische Wucht besäße. Ich kann Paulsen hier nicht immer folgen, wenn ich auch wieder verstehe, wie er aus seinem Erleben heraus so urteilen mußte. In seiner häuslichen und Schul-Erziehung hat eben die Bibel so starken Einfluß auf ihn geübt.

Eine theoretische Behandlung der Prinzipienfragen der Ethik müßte auf den höheren Schulen den Abschluß des Moralunterrichtes bilden: an dieser Stelle ergibt sich schon die Notwendigkeit philosophischer Belehrung in der Schule.

Die einzelnen Seiten der Willensbildung werden an Hand des aus der Ethik entnommenen Systems der Tugenden entwickelt. Tapferkeit, Beharrlichkeit, Wahrhaftigkeit und Besonnenheit: sie bezeichnen die vier Richtungen des sittlichen Willens. Wir sehen wieder den Mann vor uns, der seines Vaters Art, die er geerbt, mit den Worten beschreibt: 'Klare Besonnenheit in der Überlegung und feste Energie in der Durchführung des gefaßten Entschlusses gehörten zu seinem Wesen.' Bei der Tapferkeit werden drei Gesichtspunkte hervorgehoben: Abhärtung gegen die deprimierenden Affekte, gegen Schmerz und Furcht; das Ehrgefühl muß als Gegenmotiv gegen Furcht und Schmerz zur Wirkung gebracht werden; die Kraft des körperlichen Systems erhöht die Widerstandskraft gegen Furcht und Schmerz. Die Beharrlichkeit ist die Willensenergie, 'die in stetigem und nachhaltigem Einsetzen der Kraft Widerstände, Schwierigkeiten, Mühsale aller Art überwindet'. Man muß dem Kinde etwas zumuten, es schadet nichts, wenn die Aufgaben bis an die Grenzen der Kraft gehen. 'Das Leben ist 'gar nicht so zärtlich, daß es immer erst fragt: Kannst du das auch? . . . Eine 'Erziehung fürs Leben, von der jetzt so viel die Rede ist, sollte dies zuerst und 'zuletzt sich sagen: Kraft und Willensenergie, die vor keiner Schwierigkeit zu'rückweicht, das ist die erste große Ausstattung für das Leben' (123). — Wahrhaftigkeit ist 'ideelle Tapferkeit', ist die feste Selbstbehauptung der moralischen Persönlichkeit. Unwahrheit ist das Verderben des inneren Menschen. Um Wahrhaftigkeit zu erziehen, muß man vor allem mit gutem Beispiel vorangehen und

dem Kinde mit Freundlichkeit und Vertrauen begegnen. Auch muß man das Ehrgefühl auf die Seite der Wahrhaftigkeit bringen: Lügen ist schimpflich Dabei ist richtige Belehrung nötig, und man muß sich über das Wesen der Lüge klar werden. Paulsen bespricht eine ganze Reihe verschiedenartiger Lügen Eine sichere Grundlage haben uns hier die Forschungen von William un. Clara Stern erst gebracht in ihrer Monographie über die Lüge des Kindes (Leipzig 1909). — Besonnenheit ist die Widerstandsfähigkeit des vernünftig-sittlichen Selbst gegen die Lustreize aller Art (137). Wieder sind es hauptsächlich drei Mittel, die zur Bildung der Besonnenheit führen: die Sinnlichkeit durch frühe Gewöhnung disziplinieren, das Ehrgefühl als Gegenmotiv gegen die Genußsucht ins Spiel bringen, die aktiven Kräfte des Systems entwickeln. 'Freude an tüchtiger Tätigkeit ist das beste Gegenmittel gegen Genußsucht und Begehrlichkeit' (148). — Der Wert dieser Erörterungen, die hier nur kurz angedeutet werden konnten, liegt in dem klugen und feinsinnigen Räsonnement, mit dem Paulsen seine Ratschläge vorträgt. Daß es in diesem Gebiete noch an der experimentellen Grundlage fehlt, ist klar — Sicherheit werden wir erst gewinnen, wenn wir die psychischen Prozesse im kindlichen Geiste noch besser kennen und die Wirkung unserer Erziehungsmittel besser abwägen können.

Spiel und Arbeit in ihrer sich ergänzenden Bedeutung für die Erziehung werden von Paulsen noch besonders erörtert. Das Spiel gewährt reine und schöne Freude, und diese ist das große Förderungsmittel leiblichen und geistigen Gedeihens; das Spiel entwickelt alle Kräfte des Leibes und des Geistes. Ein Spiel hat um so größeren Wert, je mehr und je höhere Kräfte es in freie Tätigkeit setzt. Ähnlich ist es mit dem Wert von Spielzeugen — und daraus folgt, daß die modernen Luxusspielwaren meist von zweifelhaftem Werte sind. 'Ein selbstgebauter Wagen in primitivster Gestalt leistet als Spielzeug mehr als der vollkommenste Motor' (153). Zur Arbeit muß das Kind vor allem erzogen werden; heute geschieht das fast gar nicht mehr durch die Arbeit in der Hausgemeinschaft, sondern fast ausschließlich durch die Schule. Wir dürfen denen nicht folgen, die den Zwang zur Arbeit ganz aus der Schule austreiben wollen. Gewiß: *naturam sequi* — 'aber das schließt nicht Disziplinierung des noch unsicheren Willens durch einen überlegenen fremden Willen aus' (158). Die Hausarbeit darf nicht verschwinden, denn sie verlangt vom Schüler, daß er sich selbst zum Arbeiten zwingt — und darauf darf die Schule nicht verzichten. Früher waren z. B. auf dem Lande Haus und Hof der Eltern die beste Arbeitsschule für die Kinder — schon in den Erinnerungen hatte Paulsen mit Freude und Stolz erzählt, was er alles dem Leben im Elternhause verdanke und welche Quelle lebendiger Anschauung das Landleben bildet (S. 54 ff.). In der Stadt geht das alles den Kindern verloren — die Schule muß versuchen, Ersatz zu bieten. Die Einführung der Handarbeit in alle Schulen ist daher nur zu wünschen. Auf die Landeserziehungsheime des Dr. Lietz weist Paulsen empfehlend hin.

Der sexuellen Erziehung widmet Paulsen eine besondere Betrachtung und hat auch in zwei viel beachteten Artikeln der 'Woche' 1907 sich über 'geschlechtliche Sittlichkeit' geäußert (Ges. Abh. S. 537 ff.). Seine pädagogischen

Vorschläge harmonieren hier wieder mit denen Försters. Wir müssen uns bemühen, den 'Habitus der Schamhaftigkeit' von klein auf in die Seele des Kindes zu pflanzen und das Vorstellungsleben des Kindes vor der Infektion mit dem Schmutzigen zu behüten. Auch hier ist die Förderung jeder Art von gesunder Tätigkeit wichtig, namentlich auch der körperlichen. Und endlich muß der Stolz gegen die Triebe aufgeboten werden. Gegen die sexuelle Aufklärung in Schule und Haus verhält sich Paulsen ziemlich ablehnend. Er meint, daß am besten der Arzt, etwa bei der Entlassung aus der Schule, das Nötige sagen soll. Ich glaube, auch hier ist Paulsen ein wenig zu zurückhaltend — die Wege zur Belehrung im Hause namentlich, die etwa Lhotzky oder in jüngster Zeit Kabisch gewiesen haben, halte ich für durchaus gangbar. Als 'schamlose Aufdeckung' kann doch niemand ein ernstes Gespräch über diese Fragen empfinden.

Die Ehre als Motiv spielt eine wichtige Rolle in der Erziehung: den fröhlichen Wetteifer muß man erhalten, dabei ihn vor jeder Entartung bewahren. Mit Lob und Tadel muß man richtig umgehen, um das Ehrgefühl in förderlicher Weise zu beeinflussen. Man muß — wie wir schon früher ausführten — mit beiden nicht zu verschwenderisch sein, sich vor Superlativen hüten und vor allem ungerechtes und unverdientes Loben und Tadeln vermeiden. Außer der Ehre bei den Autoritäten spielt die Ehre bei den Kameraden eine große Rolle beim Kinde. Daher muß der Lehrer sich hüten, den einzelnen in Konflikt mit dem 'genossenschaftlichen Ehrgefühl' zu bringen und das korporative Ehrgefühl der Gesamtheit zu verletzen.

Die 'sozialen Tugenden' finden ihre erste und natürlichste Bildung in der Familie. Paulsen hebt mit vollstem Recht die große Bedeutung des Familienlebens auch an dieser Stelle wieder hervor. Mit Energie weist er alle destruktiven Tendenzen der Sozialdemokratie und anderer Schwärmer zurück: der Zukunftsstaat wird Utopie bleiben, und die freie Liebe darf nicht die Ehe ersetzen. 'Es gibt für ein Menschenkind nichts, was es weniger entbehren kann, als den Sonnenschein der Mutterliebe' (184). Alle Anstaltserziehung in Internaten ist ein Notbehelf; wir dürfen auch Fichte und Lagarde nicht glauben, daß auch nur für die ältere männliche Jugend die Anstaltserziehung besser sei. Gewiß haben die geschlossenen Erziehungsanstalten bestimmte Vorzüge vor dem Hause: die ganze Ordnung dient nur der Erziehung, sie nimmt auch die Widerstrebenden mit. Aber diese Vorteile wiegen doch die Nachteile nicht auf.

Gerechtigkeit, Höflichkeit und Nächstenliebe sind unter den sozialen Tugenden vor allem zu bilden. Ein rechter Moralunterricht muß auf das Unrecht in tausend verschleierten Gestalten hinweisen, wie es in scheinbarer Harmlosigkeit überall auftritt.

Zum Abschluß der Willensbildung gehört es, den Geist zur Liebe zur Heimat, zum Vaterlande und zuletzt zur Menschheit (Humanität) anzuleiten. Heute interessiert man sich besonders für 'nationale Erziehung' — Paulsen meint, daß besondere Veranstaltungen dazu nicht nötig sind. Unter normalen Verhältnissen wachsen die patriotischen Gefühle von selbst auf — leider, so werden wir aber sagen müssen, existieren diese normalen Verhältnisse lange

nicht überall! Und so wird denn 'staatsbürgerliche Erziehung' mit nationaler Tendenz in höherem Maße nötig sein, als Paulsen es zugeben will. Natürlich ist kein Chauvinismus zu unterstützen, und so können wir Paulsen wieder folgen, wenn er, das erste Buch abschließend, sagt: 'Aufgabe der Erziehung wäre also, 'die Jugend einerseits mit einem kräftigen und klaren Nationalitätsbewußtsein 'zu erfüllen, andrerseits zugleich aber auch zur Freiheit des Geistes in der 'Schätzung des Fremden hinzuleiten' (201).

Die intellektuelle Ausbildung ist Gegenstand der allgemeinen und speziellen Didaktik, der Lehre vom Unterricht. 'Die Aufgabe des Unterrichts ist die Aus-'bildung der Kräfte der Intelligenz zur Fähigkeit, ihre Aufgaben im Leben aufs 'vollkommenste zu erfüllen' (205). Paulsen hebt also gleich die Fähigkeitsbildung als entscheidend hervor, nicht die Übertragung eines gewissen Lernstoffes. Der Intellekt hat im Leben technisch-praktische und theoretische Aufgaben zu lösen — für beides muß er geübt werden. So ergeben sich Berufsbildung und Allgemeinbildung als notwendig. Den Begriff der Bildung stellt Paulsen hier in den Mittelpunkt, gemäß der Tradition des Idealismus von Herder und W. v. Humboldt her. In der 'Pädagogik' wie auch namentlich in dem Artikel 'Bildung' aus Reins 'Enzyklopädie' (Ges. Abh. 127 ff.) und dem Aufsatz 'Deutsche Bildung — Menschheitsbildung' (ebd. 349 ff.) sucht Paulsen einen geistigen und vertieften Begriff der Bildung dem gewöhnlichen gegenüber herauszuarbeiten. 'Gebildet ist, wer das weiß, was er braucht, und wer das, was er 'weiß, zu brauchen versteht, um die ihm vom Leben gestellten Aufgaben recht-'schaffen zu lösen, sowohl die besonderen technisch-praktischen als die allgemein-'menschlichen Lebensaufgaben' (Päd. 211). 'Da der einzelne geistiges Leben nur 'als Glied eines der großen geschichtlichen Wesen, als Kind und Genosse eines 'Volkes hat, so können wir Bildung auch erklären als die durch Erziehung und 'Unterricht erworbene Fähigkeit zu voller und allseitiger Teilnahme an dem 'geistig-geschichtlichen Leben seines Volkes und seiner Zeit' (Ges. Abh. 136). Der vulgäre Begriff der 'allgemeinen Bildung' legt besonderen Wert auf ein bestimmtes Wissensquantum auf allen Gebieten — und dieser verkehrte Begriff hat tyrannisch in die Gestaltung des Schulwesens eingegriffen. In der Gesellschaft herrscht ein noch flacherer Begriff: wer über alle Dinge oberflächlich reden kann, in den Tagesereignissen Bescheid weiß, der ist 'gebildet'. Diese Halbbildung ist eine rechte Zeitkrankheit. Wahre Bildung kann nicht von außen gemacht werden, sie wächst nur von innen heraus. Eine derartige intellektuelle Bildung ist in engstem Zusammenhange mit der sittlichen Bildung, denn sie begründet ein Gebiet geistiger Interessen, das dem sinnlichen Triebleben den Boden verengt. So ist also wahre Bildung das höchste Ziel des Unterrichtes.

In den Erörterungen über die allgemeine Form des Unterrichts hebt Paulsen — wieder im Sinne eines Hauptzuges der modernen Reform — die Selbsttätigkeit als unbedingt notwendig hervor. 'Lehren besteht nicht in einem Übergeben, 'und Lernen nicht in einem passiven Aufnehmen von Kenntnissen' (225). 'Alle 'Erkenntnis, von der Anschauung bis zum Begriff, muß von dem Schüler selbst

'innerlich erzeugt werden. Was der Lehrer tun kann, ist nichts anderes, als 'daß er dem Schüler Anregung zur Selbsttätigkeit in bestimmter Richtung gibt.' Paulsen benutzt dann den Begriff der Apperzeption, um seinen Gedanken zu erläutern: 'Lernen besteht darin, daß der Schüler mit den in ihm vorhandenen 'Vorstellungen und Begriffen die dargebotenen Elemente apperzipiert, d. h. aus 'ihnen neue Anschauungen, Vorstellungen und Begriffe bildet und diese dem 'älteren Bestande angliedert.' Das wirkliche Erfassen und Verstehen hängt davon ab, daß der Schüler seinem geistigen Standpunkte nach das Dargebotene fassen kann und daß er es durch Aufmerksamkeit wirklich aneignet. Daraus folgen die Grundregeln aller Didaktik: der Unterricht muß für die betreffende Altersstufe verständlich sein, und er muß Aufmerksamkeit erregen und erhalten (231). Nach Besprechung der verschiedenen Arten von Fragen weist Paulsen auf das Prinzip des methodischen Fortschritts hin: immer muß das Nachfolgende durch das Vorhergehende vorbereitet sein.

Die allgemeine Didaktik abschließend erörtert Paulsen dann noch Aufmerksamkeit und Gedächtnis, wieder anschließend an die Ergebnisse der experimentellen Psychologie. Aufmerksamkeit ist Konzentration der psychischen Energie auf einen Punkt, ist Einstellung der zur Apperzeption bestimmter Reize geeigneten Vorstellungsgruppen. Wir unterscheiden (mit Wundt) willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit; letztere kann durch materiales oder formales Interesse geweckt werden. Das formale Interesse ist für allen Unterricht besonders wichtig. — Mit der Ängstlichkeit wegen der Ermüdung der Schüler im Laufe der Stunde geht man heute zu weit. Doch sind natürlich Abwechslung und Erholung nötig, um der Ermüdung entgegen zu wirken. — In der Gedächtnislehre geht Paulsen kurz auf Wesen und Theorie des Gedächtnisses ein, bespricht die Bedingungen, von denen das Beharren der Vorstellungen abhängig ist, und die individuellen Verschiedenheiten im Gebiete des Gedächtnisses. Einige Regeln für den Unterricht schließen sich an: was der Schüler selbst hervorbringt, behält er leichter als das bloß passiv Aufgenommene; Dinge, die man vor Augen entstehen sieht, prägen sich besser ein als fertig vorliegende usw.

Dann folgt die 'spezielle Didaktik', die noch über 150 Seiten der 'Pädagogik' füllt. Da hier der besondere Wert und das Charakteristische in der Fülle der Einzelausführungen liegt, so läßt sich davon in einem kurzen Aufsatz kein zusammenhängendes Bild geben. Paulsen geht alle humanistischen und realistischen Fächer durch, stets drei Punkte besonders beachtend: 1. Die Geschichte des Unterrichtsfaches, 2. seine Bedeutung für das geistige Leben und daraus folgend die Stellung im Schulunterricht, 3. die besondere Aufgabe und Form des Unterrichts in jedem Fach. Wir wollen nur einige Fragen herausgreifen.

Von den alten Sprachen hält Paulsen das Latein für die wichtigste und unentbehrliche (269). Das Griechische ist entbehrlich — Latein, Französisch, Englisch müssen wir lernen, wir können nicht alle auch noch Griechisch lernen (270). Ich kann hier Paulsen nicht folgen — und wenn er selbst von einer Bedeutung der alten Sprachen für die 'literarisch-ästhetische' Bildung redet, so

kommt doch dafür das Griechische in erster Linie in Betracht, wie Paulsen ja auch S. 278 ff. ausführt. Darf man da wirklich den Gesichtspunkt des praktischen Nutzens voranstellen und trotzdem das Latein bevorzugen?

Beim deutschen Unterricht führt Paulsen aus, daß 'eine kleine Vermehrung' der Stunden in den höheren Schulen nicht unerwünscht sei, besonders wenn auch mehr wissenschaftliche und philosophische Literatur berücksichtigt würde (313). Die Prosalektüre wird auf dem Gymnasium vernachlässigt (317). Daß es 'geeignete Lesebücher in großer Zahl' gibt, möchte ich doch bezweifeln. Der deutsche Unterricht soll auch zur Kenntnis der älteren Sprachformen führen: Mittelhochdeutsch muß in weiterer Ausdehnung gelehrt werden, damit unsere große alte Kultur und Literatur den Schülern zugänglich gemacht wird. Wir müssen den Zusammenhang mit unserer Vergangenheit wiedergewinnen!

Der philosophischen Propädeutik ist ein eigenes, interessantes Kapitel gewidmet. Paulsen hält den philosophischen Unterricht für durchaus notwendig — und mit ihm die allermeisten heute! Die Bedeutung der Philosophie ist gewaltig gestiegen in den letzten Jahrzehnten, und der Mangel an jeder Belehrung auf der Schule über allgemeine Weltanschauungsfragen wird tief empfunden. Mit den einzelnen Vorschlägen Paulsens bin ich weniger einverstanden[1]) — Logik und Psychologie scheinen mir nicht das Wichtigste für die Schule.

Ein Religionsunterricht ist notwendig, weil Religion notwendig ist. Aber dieser Unterricht darf nie konfessionell-dogmatisch sein! 'Die Schule beschränkt 'sich auf eine ganz unkonfessionelle, rein historisch-exegetische Behandlung der 'großen Denkmäler des religiösen Lebens, auf die Vermittlung der Kenntnis und 'des Verständnisses des Christentums' (340). Auch hier hebt Paulsen ein wenig zu stark den Wert der biblischen Schriften hervor. Für die nähere Gestaltung des Unterrichtes hält Paulsen die Vorschläge von Heuck und Harnack für sehr geeignet: Religionsunterricht nur auf Unter- und Oberstufe, nicht auf der Mittelstufe! Die Oberstufe müßte sich mit reflektierender Betrachtung der Religionsgeschichte vor allem befassen. Auch das Problem der Simultanschule behandelt Paulsen in demselben Sinne wie in dem Aufsatz 1904: 'Simultan- oder Konfessionsschule?' (Ges. Abh. S. 367 ff.). 'Nicht Simultanschule und nicht Kon'fessionsschule, sondern Staatsschule mit Berücksichtigung der Konfession, 'soweit die notwendige Entwicklung des nationalen Bildungswesens solche 'zuläßt.'

Der Geschichtsunterricht soll belehren und erziehen. Erziehen dadurch, daß er vorbildliches großes Leben vor Augen stellt, belehren durch die Kenntnis der Vergangenheit, die zum Verstehen der Gegenwart führt. Damit ergibt sich das Auswahlprinzip: alles menschlich Große und Bedeutende kann zum Unterricht gebraucht werden, und dazu alles, was bis in unser Leben hinein wirkt (360). Von Einzelheiten tadelt Paulsen mit Recht, daß viel zu viel Details aus der Kriegsgeschichte gelehrt werden, und daß die Überlastung des Gedächtnisses mit Zahlen eine zu große ist. Auf 'politischen Anschauungsunterricht' weist

---

[1]) Vgl. meine Broschüre 'Zum Bildungsproblem'. Leipzig 1911.

Paulsen als notwendig hin. Bei der Geographie ist Geologie und Wirtschaftsgeographie auf der Oberstufe zu berücksichtigen.

Was das Verhältnis der humanistischen zu den realistischen Fächern anbetrifft, so sind die ersteren für die Bildung wichtiger und müssen immer an erster Stelle stehen. 'Vertiefung in die Werke des Geistes ist eine allgemeinere und notwendigere Aufgabe als das Studium der Natur' (383). Dabei bleibt die Bedeutung der Naturwissenschaften unbestritten: sie liefern die Unterlage für die theoretische Weltauffassung, sie lassen uns die Lebenserscheinungen verstehen, gewöhnen uns an kausales Denken usw.

Für den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften gilt: seine Aufgabe ist 'das Verständnis des organischen Lebens in einigen seiner Hauptformen', nicht das Einprägen des 'Systems' der Tiere und Pflanzen! Was Paulsen im einzelnen über die Methode des Unterrichts sagt, ist nicht immer haltbar — die Morphologie braucht nicht so ausführlich der Biologie voranzugehen, man beginnt in der Oberrealschule z. B. den Botanikunterricht mit dem allgemeinen Thema: die Pflanze als lebendes Wesen; Atmung und Ernährung, Fortpflanzung und Keimung können mit geschickten Hilfen durch die Anschauung schon im Anfangsunterricht klargemacht werden. — Physik, Chemie, Mathematik wollen wir hier übergehen.

Einige Ausführungen gibt Paulsen noch über die ästhetische Erziehung. 'Die Aufgabe der ästhetischen Bildung ist, die Fähigkeit zu teilnehmendem Verständnis für die Werke der Kunst und Dichtung zu entwickeln' (398). Die Kunst ist von höchster Bedeutung für das Volksleben, oder sie müßte es jedenfalls sein, und zwar durch Form und Inhalt. 'Die letzte und höchste Aufgabe 'der Kunst und Dichtung ist die Darstellung menschlicher Lebensideale, das 'Schaffen idealer Gestalten, in denen ein Volk die höchste Offenbarung seines 'Wesens anschaut' (399). Entwicklung der angeborenen Kunsttriebe durch Übung ist die Form des Unterrichts: Zeichenunterricht, Gesangunterricht, Tanzunterricht (Rhythmus!), literarischer Unterricht dienen dieser Übung. Wieviel hier noch zu tun ist, betont Paulsen nachdrücklich. Man kann ihm hier im ganzen nur beistimmen.[1])

Damit haben wir die Übersicht über Paulsens Pädagogik beendet. Keine großen Überraschungen, keine schwungvollen Schlagworte, die in die Tagespresse übergehen könnten, sondern kluge, besonnene Reflexion, die das Alte über dem Neuen nicht vergißt und sich nicht durch 'moderne' Lieblingsmeinungen blenden läßt. Und wenn wir auch hier und da ein wenig zu viel des Alten zu finden glaubten und eine persönlich bedingte Grundtendenz von einem Wesenszuge der jüngeren Generation nichts wissen will, so werden wir doch stets in herzlicher Verehrung zu diesem starken Führer aufblicken, der vor allem ein Mensch und ein Mann war!

[1]) Vgl. meinen Vortrag 'Kunst und Schule' in der oben genannten Broschüre 'Zum Bildungsproblem'.

ALTSPRACHLICHER GRAMMATIKUNTERRICHT UND KLASSIKERLEKTÜRE

Von Hermann Schott

In den Anschauungen über das Wertverhältnis zwischen Grammatikunterricht und Hinübersetzung einerseits und altsprachlicher Lektüre andrerseits hat sich trotz der energischen Gegenbewegung, die auf der Bremer Versammlung des Gymnasialvereins von 1899 unter Führung von Müller-Blankenburg einsetzte, im ganzen doch eine Verschiebung zugunsten der Lektüre vollzogen. In dem geringeren Umfang der Schulgrammatiken und Übersetzungsbücher, im Stundenplan und in dem Zahlenverhältnis der Hin- und Herübersetzungen hat das seinen deutlichen Ausdruck gefunden. Andrerseits hat sich der grammatikalische Unterricht auf dem ihm verbliebenen engeren Gebiet um so entschlossener zur Abwehr gerüstet und durch Aufgabe unhaltbarer Positionen an Widerstandskraft nur gewonnen. Die Theorie von seiner vollständigen Entbehrlichkeit wenigstens in den obersten Klassen ist jetzt von einem entscheidenden Siege so fern wie jemals, die Erkenntnis von seinem geistesbildenden Wert im allgemeinen und seiner Unentbehrlichkeit als Hilfsmittel gerade auch der Klassikerlektüre immer noch die herrschende.

Aber sosehr man sich darüber freuen mag, daß die Erkenntnis vom unersetzlichen Wert des grammatischen Unterrichts überhaupt im Grunde noch unerschüttert geblieben ist, für die Frage, ob der grammatische Unterricht, wie er z. Z. tatsächlich gegeben wird, nicht noch mancher Verbesserung fähig und bedürftig ist, ist damit natürlich noch nichts bewiesen. Und so besteht wie auf allen Gebieten gerade des humanistischen, weil am meisten angefochtenen Unterrichtswesens, so auch auf diesem für uns Lehrer der alten Sprachen nach wie vor die ernste Pflicht stets erneuter Selbstprüfung, ob wir den grammatischen Unterricht so geben, daß er tatsächlich ein lebendiges Glied im Organismus zunächst wenigstens des antiken Sprachunterrichts, dann des Gesamtunterrichts ist und daß er vor allem der Lektüre die Dienste leistet, die er nach unserer eigenen Behauptung ihr leisten muß, wenn er nicht eine Hauptstütze seiner Existenzberechtigung verlieren soll.

Es ist mir in meiner nun schon elfjährigen Praxis in den mittleren Klassen (Obertertia-Obersekunda) des Gymnasiums und meiner nicht minder wertvollen vierjährigen Erfahrungen als Lehrer des Lateinischen an der Oberrealschule zur Überzeugung geworden, daß unser altsprachlicher Grammatikunterricht jenen lebendigen Zusammenhang mit der Klassikerlektüre noch nicht in genügender

Weise pflegt, daß er vielmehr in dieser Hinsicht noch mancher Umgestaltungen teils in Form von Ergänzungen, teils von Ausschaltungen bedarf. Und im Gespräch mit Kollegen, auf deren Urteil ich besonderen Wert lege, habe ich mich überzeugen dürfen, daß ich mit meinen Anschauungen nicht alleinstehe.

Ich gehe gleich *in medias res* und führe praktische Einzelheiten an, die wertvoller sein werden, als theoretische Ausführungen allgemeiner Art.

1. Begonnen sei mit dem Hinweis auf eine der häufigsten sprachlichen Erscheinungen in den beiden alten Sprachen, der Auslassung des Demonstrativums vor dem Relativum mit oder ohne Inversion. Wenn der Grammatikunterricht die Aufgabe hat, der Lektüre vorzuarbeiten, so müßte er auf diese Erscheinung, wenn auf irgendeine, ausgiebig eingehen. Statt dessen spielt sie in den Grammatiken nur eine ganz nebensächliche, in den Übungsbüchern überhaupt keine Rolle. Die Folge ist, daß die Schüler die nötige Übung am Lesestoff selbst erwerben müssen, wobei es naturgemäß ohne fortwährende Schwierigkeiten, Zeitverlust und Ärger nicht abgeht. Zwar an die ganz einfachen Erscheinungsformen der Ellipse des Demonstrativs und der Inversion gewöhnen sich die Schüler, auch die schwachen, rasch. Aber leider sind die komplizierteren häufiger. Eine solche Komplikation liegt namentlich vor, wenn der Kasus des ausgelassenen Demonstrativums ein anderer sein müßte, als der des Relativs. So Xenophon Anab. III 5, 14: *ὅσοι δὲ ὑποδεδεμένοι ἐκοιμῶντο, εἰσεδύοντο εἰς τοὺς πόδας οἱ ἱμάντες* ('wer aber die Schuhe beim Schlafe anbehielt, dem gruben sich die Riemen in die Füße ein'). Nicht minder unangenehm macht sich die Sache geltend, wenn ein Ortsadverb Träger der Ellipse bezw. der Inversion ist. Ich verweise auf Anab. VI 7, 7: *πορευώμεθα ἔνθεν ἡμῖν μικρόν τι παραδραμεῖν ἔσται. . . .* 'begeben wir uns an eine Stelle, von wo aus.' (Nebenbei gesagt: Welche Sisyphusarbeit machen wir uns mit dem Einüben gerade der griechischen Ortsadverbien für den Gebrauch der Hinübersetzung! Wie viel nötiger und fruchtbringender wäre es aber, sich die in der Praxis vor allem Schwierigkeiten machenden wie *ᾗ, τῇ, ἔνθα, ἔνθεν*, namentlich in Verbindungen wie *τῇ μὲν- τῇ δέ, ἔνθεν καὶ ἔνθεν* an einer Fülle [nicht bloß zwei oder drei] von griechischen Beispielen vorzuführen! Das wäre eine Vorarbeit für die Lektüre, die den Schülern diese schwermerkbaren Worte auch zu wirklichen Bekannten machen würde, während der bloße deutsch-griechische Gedächtnisdrill sie ihnen so wenig vertraut macht, wie Personen, die man ihnen bloß mit dem Namen nennt, sei es auch noch so oft.)

Auch die Häufung mehrerer Ellipsen des Demonstrativums wirkt sehr verwirrend, ebenso ihre Konkurrenz mit dem relativischen Anschluß. So anab. IV 4, 14: *ὅσοι δὲ ὅτε τὸ πρότερον ἀπῇσαν ἐνέπρησαν τὰς οἰκίας . . ., δίκην ἐδίδοσαν κακῶς σκηνοῦντες.*[1]) Aus Cäsar führe ich an bell. Gall. IV 14, 4: *Quo loco qui celeriter arma capere potuerunt, paulisper nostris restiterunt* 'hier leisteten uns die, welche schnell die Waffen zu ergreifen vermochten, eine Zeit-

[1]) Neuerdings wird allerdings gelesen: *ὅσοι δὲ πρότερον ἀπῇσαν ἐμπρήσαντες τὰς οἰκίας.* Die alte Lesart scheint mir aber bei weitem klarer und sachgemäßer, und jedenfalls hätte Xenophon so sagen können.

lang Widerstand'. Oder VII 81, 6: *M. Antonius et C. Trebonius, quibus hae partes ad defendendum obvenerant, qui ex parte nostros premi intellexerant, his auxilio ex ulterioribus castellis deductos summittebant.* — Besonders verfänglich ist es, wenn mit dem ausgelassenen Demonstrativum ein anderes konkurriert, das nur scheinbar zum folgenden Relativsatz gehört, in Wahrheit aber rückwärts weist. So bell. civ. II 34, 3: *relicti ab his* (gemeint sind die im vorigen Satz genannten *equites*) *qui una procurrerant levis armaturae circumveniebantur.* Also: 'von diesen im Stich gelassen wurden die Leichtbewaffneten, die mit ihnen vorgestoßen waren, umzingelt.' — Daß es der Schnelligkeit und dem glatten Vorwärtskommen in der Klassikerlektüre außerordentlich förderlich wäre, wenn die Schüler sich nicht erst an ihr selbst an die Unterscheidung des Relativs der Satzverbindung, der Korrelation und der indirekten Frage zu gewöhnen und in ihr zu üben brauchten, ja daß dies viel wichtiger wäre als so viele Quisquilien und Selbstverständlichkeiten der Kasuslehre und Syntax, denen wir so sehr viel Zeit widmen, wird wohl niemand im Ernst bestreiten wollen.

Meine Meinung ist es natürlich nicht, daß es Mittel und Wege gäbe, solche Schwierigkeiten bei der Lektüre von vornherein schon durch den Grammatikunterricht aus dem Wege zu räumen, oder daß das auch nur ein erstrebenswertes Ziel sein könnte. Schwimmen lernt man nur im Wasser und Übersetzen im vollsten Sinne des Wortes erst an den Klassikern selbst. Aber das ist allerdings meine Meinung, daß es gut wäre, wenn die Schüler an solche Stellen nicht ganz unvorbereitet und ungeübt herankämen, wenn vielmehr ihr Blick schon einigermaßen darauf geschult und auf die im allgemeinen vorhandenen sprachlichen Möglichkeiten eingestellt wäre. Und dafür könnte und müßte im grammatischen Unterricht Möglichkeit und Gelegenheit geboten werden.

2. Ein weiterer sehr wichtiger Punkt sind die antiken Periodenformen, namentlich die lateinischen, und ihre Unterschiede von den deutschen, wie sie fürs Lateinische in Nägelsbachs Stilistik (§ 148—154) in der bekannten mustergültigen Weise behandelt sind. Zusammenhängend und einigermaßen gründlich wird dies Gebiet nirgends durchgenommen, trotzdem es für die allgemeine logische Durchbildung der Schüler wie für die Beherrschung und klare Einsicht in die bei der Lektüre vorkommenden Periodenbilder, nicht zuletzt auch für ihre geschmackvolle deutsche Wiedergabe so wichtig wäre. Natürlich könnten die schwierigeren Teile dieses Kapitels nicht vor Sekunda behandelt werden, hier aber wären sie im ersten Halbjahre als Vorübung zu Cicero und Livius von größtem Wert. Die grundlegenden ganz einfachen Elementarformen (a, A, a; $a/b, A$; α, a, A) und ihre Unterschiede vom deutschen Satzbau könnten auch schon in den unteren Klassen (von Quinta an) behandelt und in den Übungsbüchern dieser Klassen (natürlich an lateinischen Sätzen) sowie an der Neposlektüre den Schülern immer wieder veranschaulicht werden. Jeder einigermaßen erfahrene Lehrer wird mir zugestehen, daß das eine ganz außerordentlich wichtige Vorarbeit für die Klassikerlektüre, auch schon für Cäsar, wäre. Und daß gerade in diesen Dingen die unvergleichliche Plastik und die das Denken übende Kraft der antiken Sprachen am reinsten und wirksamsten in Erscheinung tritt,

bedarf an sich keines Beweises. Jedenfalls wären solche Dinge im grammatischen Unterricht viel wichtiger als so manches, womit wir zum Zweck der Hinübersetzung die Schüler und uns plagen. Allerdings genießen die Schüler die erziehende Wirkung dieser Dinge auch bei der Lektüre selbst schon, d. h. von selbst. Aber wenn sie an diese Dinge in der Lektüre ohne jede Vorübung herantreten, ist diese erzieherische Wirkung mit zuviel Zeitverlust und fortwährenden Hemmungen erkauft, die dem obersten Zweck der Lektüre, welcher doch immer der sachliche und ästhetische ist, zu starke Konkurrenz machen. Einzelbeispiele für dieses Kapitel beizubringen ist wohl unnötig. Es genügt auf das bei Nägelsbach selbst zusammengetragene Material zu verweisen.

3. Nicht minder wichtig als die besprochenen Punkte ist die Synonymik und der Bedeutungswandel der Wörter, d. h. die rechtzeitige Einführung der Schüler in beides in Verbindung mit der Grammatik. Noch viel zu sehr treten die Schüler an die Klassikerlektüre mit der wenn auch unbewußten Anschauung heran, daß im allgemeinen jedem lateinischen Wort eigentlich nur eine oder höchstens zwei bis drei deutsche Bezeichnungen entsprächen. Dadurch bekommt die Wiedergabe des fremdsprachlichen Textes nicht nur die bekannte eintönige Steifheit und den allzu ausgesprochenen *latinus* oder *graecus color*, sondern auch oft eine Unklarheit, die auch bei grammatisch vollkommen korrekter Wiedergabe doch bis zu völliger Verdunkelung des Sinnes und zu den störendsten Widersprüchen mit der Situation führen kann. Welche Mühe kostet es bei der Lektüre, den Schüler daran zu gewöhnen, daß κελεύειν (und oft auch *iubere* im Lateinischen) keineswegs immer 'befehlen', sondern ebensooft 'bitten', 'auffordern', 'einladen', auch 'raten' heißen kann. Und sind wir an diesem Übelstand nicht selbst schuld? Hat man es doch, als er das Wort in der Formenlehre kennen lernte, für viel wichtiger gehalten, ihn darauf einzudrillen, daß er ja nicht κεκέλευμαι, sondern κεκέλευσμαι schreibt, als ihm die mit dem lateinischen *celer* verwandte Grundbedeutung 'antreiben' anzugeben und ihn darauf aufmerksam zu machen, daß das Wort alle Stufen der Bedeutung vom höflichen Bitten und Raten bis zum barschen Befehl umfaßt. Und das hat denn auch für die Hinübersetzung die leidige Folge, daß die Schüler, wo sie auf das Wort 'raten' stoßen, immer mit dem schwerfälligen und oft gar nicht in die Situation passenden συμβουλεύειν operieren zu müssen glauben und an das einfache κελεύειν gar nicht denken. Also nicht nur die Anschaulichkeit, sondern auch das Bedürfnis der Hinübersetzung kommt bei dieser verfehlten Praxis unter die Räder. Und genau so ist es mit ἔρχεσθαι 'kommen' (an den Platz des Redenden oder Erzählenden), aber auch 'gehen' (von ihm weg), *advenire* 'ankommen', aber auch 'herankommen', *videri* 'scheinen', aber auch 'offenbar etwas sein' oder 'tun', *intellegere* nicht nur 'einsehen', sondern überhaupt 'sehen', 'erkennen', 'wissen', 'bedenken', ἤδη nicht nur 'schön', sondern auch 'jetzt', 'nunmehr', ὁδός *via* nicht bloß 'Weg', sondern auch 'Straße'[1]), *commeatus* nicht nur 'die Zufuhr', auch nicht bloß 'der

[1]) Wer etwa meinen sollte, dieses Beispiel sei doch recht gesucht, da es wohl kaum einen Schüler geben werde, der nicht von selbst durch den Zusammenhang ohne weiteres auf die richtige Wahl zwischen diesen beiden Bedeutungen geführt werde, dem rate ich,

Urlaub', sondern überhaupt die 'Verbindungen' (Möglichkeit des Hin- und Hergehens). Also *commeatu intercludere* 'die Verbindungen', nicht bloß 'die Zufuhr abschneiden'. — An solchen Wörtern, d. h. in der einseitigen und die Situation nicht berücksichtigenden Stereotypie ihrer Wiedergabe, rächt sich die im ganzen noch immer viel zu sehr herrschende Vernachlässigung des etymologisch-semasiologischen Moments in unserem altsprachlichen Grammatikunterricht aufs bedenklichste und bringt in das Deutsch, mit dem unsere Schüler die Klassiker wiedergeben, und leider auch in unsere Übungsfächer jene linkische Steifheit und farblose Verschwommenheit, die unserem altsprachlichen Unterricht so viel Feindschaft und Spott eingetragen hat.[1]) Ist doch in Wahrheit ohne dieses Zurückgehen auf die Grundbedeutungen der Wörter und ohne die Ableitung der Gebrauchsbedeutung aus ihr die Sprache nur ein Herbarium, mit ihr eine frischblühende Wiese mit leuchtenden Blumen in allen Größen und Formen.

Gewiß muß auch auf diesem Gebiet (Gewöhnung der Schüler an den Bedeutungswandel und an Selbständigkeit seiner Ableitung aus der Grundbedeutung) die Hauptsache die Lektüre selbst tun und außerdem die Zeit, die mit dem wachsenden Alter auch die Unreifheit — und diese hat natürlich einen großen Anteil an der linkischen Unklarheit der Übersetzung ins Deutsche —

---

seinen Schülern einmal eine Stelle wie Thukydides VI 66, 3 vorzulegen, wo es heißt, die syrakusanische Reiterei habe τὴν Ἑλωρίνην ὁδὸν überschritten und sich jenseits desselben gelagert. Ich erinnere mich noch recht gut, wie einst in der Oberklasse, der ich selbst angehörte, der zur Übersetzung dieser Stelle aufgerufene, durchaus nicht schlechte Schüler übersetzte: den 'helorinischen Weg' und, durch die unwillige Frage unseres Lehrers 'Was stellen Sie sich wohl unter einem «helorinischen Weg» vor?' stutzig gemacht, erst nach und nach auf die Übersetzung 'Straße nach Heloros' gebracht wurde. Und daß das nicht etwa bloß eine geschmackvollere, sondern überhaupt erst eine Übersetzung war, die eine klare und richtige Anschauung weckte, braucht wohl kaum noch hervorgehoben zu werden.

[1]) Ich nehme selbstverständlich an, daß manche, vielleicht sogar ziemlich viele von uns Lehrern dieses biologische Moment in der Sprache ausgiebig im Unterricht pflegen. Daß aber das oben ausgesprochene Urteil im ganzen durchaus zu Recht besteht, dafür ist das Durchschnittsdeutsch unserer Übungsbücher und das Gros unserer Schulgrammatiken der vollgültige Beweis. Das einzig richtige Prinzip, Grundbedeutung und Gebrauchsbedeutung nebeneinander anzugeben, ist z. B. bei der Aufzählung der Verba noch kaum in irgendeiner konsequent durchgeführt. Um ein besonders auffälliges Beispiel anzuführen, erinnere ich an die Komposita von *do*. *condo* heißt in den Grammatiken einfach 'gründe', anstatt daß unter naturgemäßer Ableitung aus der Grundbedeutung von *do* = 'tue' seine eigentliche Bedeutung (nämlich 'tue zusammen, mache zusammen, füge zu einem Ganzen zusammen') zuerst angegeben würde, woraus sich dann auch die Verbindung *carmen condere* ebenso natürlich ergibt, wie sie sonst für die Schüler unerklärlich ist. — In welcher Grammatik werden ferner die Schüler auf die Grundbedeutung von *perdere* = 'vertun d. h. vernichten' hingewiesen? obgleich die Analogie mit dem Deutschen 'sein Geld vertun' es so nahe legt. — Ich verweise ferner auf *emere* (urspr. nicht 'kaufen', sondern 'nehmen', daher *adimere* 'wegnehmen'). Welche Spekulation auf die Gedankenlosigkeit der Schüler liegt darin, daß wir ihnen den Bedeutungswechsel des Stammverbs in den Komposita so wenig und so selten aus der Grundbedeutung erklärlich machen! Ich erinnere weiter an *simia* (Stumpfnase, vgl. τὸ σιμόν), an ἀνδράποδα 'das, was (von der Beute) Menschenfüße hat', πρόβατα 'das, was sich vorwärtsbewegt'.

von selbst mehr und mehr beseitigt. Aber mit dieser allgemeinen Wahrheit ist auch in diesem Zusammenhang nichts erwiesen. Worauf es auch hier wieder ankommt, das ist die Frage, ob dieser von Zeit und Übung zu erwartende Heilungsprozeß nicht mit zu vielen und großen Opfern in der Sache der Schriftstellerlektüre erkauft wird, die eben nicht zu sehr zum *vile obiectum demonstrationis* werden darf — ob also nicht schon vor dem Beginn der eigentlichen und namentlich der schwereren Schriftstellerlektüre, auch und schon im grammatischen Unterricht, die eintönige Starrheit in der Bedeutungslehre gemildert und den Schülern von vornherein ein lebendiger Begriff von der Beweglichkeit der Bedeutungen und ihrer Fähigkeit und Bedürftigkeit der Anpassung an den Zusammenhang gegeben werden sollte. Auf die Frage, wie das geschehen soll, will ich hier zunächst nicht des näheren eingehen und bloß darauf hinweisen, daß ein Hauptmittel natürlich eine passende und sorgfältige Auswahl der lateinischen Übungsätze wäre.[1])

4. Bekannt ist auch die außerordentliche Häufigkeit und dementsprechend Wichtigkeit der korrespondierenden Partikeln *καὶ καί*, *τε-καί*, *οὔτε-οὔτε*, *οὔτε-τε*, *εἴτε-εἴτε* (*ἐάντε-ἐάντε*) und der entsprechenden im Lateinischen, besonders *cum-tum*. Natürlich werden sie in der Grammatik durchgegangen, aber es geschieht stiefmütterlich und spät genug und bei weitem überwiegend unter dem Gesichtspunkt des Bedarfs für die Hinübersetzung, die dann in 99 unter 100 Fällen durch die latinisierende bez. gräzisierende Gestaltung des deutschen Textes so erleichtert ist, daß es ein Kunststück für den Schüler wäre, etwas falsch zu machen. Die Praxis des Gebrauchs dieser Partikelverbindungen in den fremden Sprachen bleibt für den Schüler terra incognita, bis er sie in den Schriftstellern selbst kennen lernt. Dann beginnt bei jedem *καὶ-καί* und *et-et*, dessen beide Glieder nicht unmittelbar aufeinanderfolgen, von neuem das mühsame Suchen und Gestolper bei der Übersetzung. Davon gar nicht zu reden, daß die im Deutschen gegenüber den alten Sprachen bestehende Abneigung gegen antithetische Redegestaltung und der dadurch bedingte Fortfall solcher korrespondierenden Partikelverbindungen im Deutschen den Schülern beigebracht würde.[2]) Nach ent-

[1]) Mit diesen Mitteln (etymologischere Behandlung der Formenlehre und sorgfältigere Auswahl der Übungsätze) könnten wir uns gut die Hälfte der Zeit und Mühe sparen, die wir jetzt auf die Kasuslehre verwenden, namentlich auf die griechische in Untersekunda, die zum guten Teil eine mit unverantwortlicher Zeitverschwendung und komischer Feierlichkeit betriebene Neuaufwärmung der lateinischen ist. Und dabei wird gerade das Wichtigste und für die Lektüre Fruchtbarste am stiefmütterlichsten behandelt, nämlich die *copia verborum*. Ich erinnere zum Beweis an die Verba des gerichtlichen Verfahrens, wo die Grammatiken und Übungsbücher von den möglichen Gegenständen der Anklage im allgemeinen nur die allergewöhnlichsten (*κλοπῆς*, *ἀσεβείας*, *φόνου*, *βίας*) bringen. Das wichtigste, d. h. das Staatsrecht betreffende Material muß sich der Lehrer erst selbst zusammensuchen.

[2]) Ich habe hier Fälle wie Xenophon anab. III 3, 2 im Auge. Dort sagt der Perser Mithradates zu den giechischen Feldherren: *Ἐγώ, ὦ ἄνδρες, καὶ Κύρῳ πιστὸς ἦν ... καὶ νῦν ὑμῖν εὔνους.* Hier wendet der Deutsche am besten keine korrespondierenden Partikeln an, was auch Schwierigkeiten in der Wortstellung hätte, sondern legt alles in den Ton: 'Ich war ein treuer Freund des Kyros und bin auch euch wohlgesinnt.'

sprechendem Übungsmaterial sucht man in sämtlichen Übungsbüchern vergeblich.

5. Im Anschluß an die bisher besprochenen, etwas umfassenderen Kapitel der Grammatik bezw. Stilistik nun noch einige grammatisch-stilistische Einzelheiten, die ebenfalls in diesen Zusammenhang gehören, d. h. einer größeren Berücksichtigung im Hinblick auf die Bedürfnisse der Lektüre gewürdigt werden sollten.

a) Adversatives Asyndeton. Der bei Cicero (leider vermag ich die Stelle nicht mehr zu finden) vorkommende Satz: '*Quia ceteri clamabant, ipse tacebat, consentire videbatur*' zeigt, namentlich wenn man sich ihn noch durch Zusätze erweitert und kompliziert denkt, die hier bestehenden Schwierigkeiten und Klippen der Übersetzung: der Schüler wird infolge der äußeren Ununterscheidbarkeit des Hauptsatzes vom adversativen, noch von *quia* abhängigen Satzglied (*ipse tacebat*) bei solchen Sätzen in der Regel einige Zeit brauchen, bis er sich zurechtgefunden hat. — Hierher gehören auch Fälle wie Xenophon hell. I 7, 28: *δεινὰ δ' ἄν ποιήσαιτε, εἰ Ἀριστάρχῳ μὲν .... ἔδοτε ἡμέραν ἀπολογήσασθαι, ... τοὺς δὲ στρατηγοὺς .... πάντων τούτων ἀποστερήσετε.* Die richtige deutsche Wiedergabe (entweder: 'Dem Aristarch habt ihr .... gewährt. Wäre es also nicht ein schweres Unrecht, wenn' oder: 'Wäre es nicht ein schweres Unrecht, wenn ihr den Feldherrn diese Wohltat versagtet, während usw.') — diese deutschen Formen sollten den Schülern schon vorher an einer Reihe ad hoc zusammengestellter Beispiele im grammatischen Unterricht geläufig gemacht werden.

b) Ellipse der Kopula *ἐστίν* in den bekannten Wendungen mit *ἐξουσία, ἀνάγκη, ὥρα, καιρός, σχολή, κίνδυνος, μηχανή, εἰκός, ἐμποδών.* Die zur Veranschaulichung dieser Ellipse in der Grammatik angewandten Sätze wie *ὥρα ἤδη ἀπιέναι* sind natürlich viel zu einfach, um den Schüler mit der Erscheinung wirklich vertraut zu machen, und fast naiv ist es zu nennen, wenn man Untersekundanern solche Sätzchen zur Hinübersetzung gibt. Kommen sie lediglich mit solcher Vorbereitung an Sätze wie anab. V 1, 6: *ἀγοράζεσθαι τἀπιτήδεια αὐκ ἐξουσία εἰ μὴ ὀλίγοις,* so kennen sich selbst gute Schüler zuerst meist nicht recht aus, und es gibt ärgerlichen Aufenthalt. Also auch hier ist Vorübung an komplizierteren Fällen der Anwendung nötig.

c) Richtige Beziehung des Infinitivs im Griechischen, namentlich im Fall der Abhängigkeit von den Verbis des Übergebens, Anvertrauens, Auftragens usw. Z. B. Xenophon anab. IV 5, 8: *Ξενοφῶν εἴ πού τι ὁρῴη βρωτόν, διεδίδου καὶ διέπεμπε διδόντας τοὺς δυναμένους περιτρέχειν τοῖς βουλιμιῶσιν* 'Xenophon verteilte Nahrungsmittel und schickte, die noch dazu imstande waren, bei den Ohnmächtigen herum mit dem Auftrag, sie auszuteilen'. Hier ist der Infinitiv zunächst von *διέπεμπε* abhängig, nicht von *δυναμένους,* was die meisten Schüler gewiß nicht so leicht von selbst finden werden, und zwar dieselben, die in dem Satz: 'Xenophon schickte Leute zur Verabreichung von Lebensmitteln bei den Ohnmächtigen herum' den griechischen Infinitiv (für 'zur Verabreichung') unfehlbar treffen würden. Also auch hier genügt es nicht, die Schüler im Ge-

brauch der Regel durch und für das Hinübersetzen zu üben, sondern fast noch mehr kommt es darauf an, sie an griechischen Beispielen im Erkennen solcher Infinitive, d. h. ihrer Beziehung zu dem betreffenden Verbum zu üben.

Auch die Unterscheidung zwischen dem Infinitiv der Aufforderung und dem der Aussage (namentlich wenn der erstere nicht negiert und also nicht durch das *μή* gekennzeichnet ist) fällt im Zusammenhang des Textes den Schülern oft sehr schwer und verlangt ebenfalls einige praktische Übung ad hoc an griechischen Beispielen. Der Satz: *Ἀλέξανδρος εἶπε παρεσκευάσθαι τοὺς στρατιώτας εἰς τὴν ἐπιοῦσαν* ('die Soldaten sollten gerüstet sein, sich bereit halten') genügt wohl als Beispiel.

d) Unterscheidung des attributiven und des prädikativen Partizips, namentlich des sogenannten ergänzenden. — In einer Absolutorialarbeit (Herübersetzung aus Polybios XI 4, 7) wurden die Worte: *ἴσως ἄν τις ὑμῖν συγγνώμην ἔσχε φιλοτίμως διακειμένοις* von einer erstaunlich großen Anzahl von Schülern in folgender Weise falsch übersetzt und geschrieben: 'euch, den ehrgeizig Gesinnten'. Und auch diejenigen, die den prädikativen Charakter des Partizips *διακειμένοις* erkannten, übersetzten meist: 'weil ihr ehrgeizig gesinnt seid'. Den daß-Satz traf kaum einer. Auch hier wäre gewiß im Fall der Hinübersetzung das artikellose Partizip von den allermeisten getroffen worden. Aber im Herübersetzen hieben die allermeisten daneben. Und ich habe überhaupt die Beobachtung gemacht, daß gerade dieser Fehler von den Schülern mit Vorliebe gemacht wird. Abhelfen kann auch hier wieder nur Übung durchs Herübersetzen.

e) Wiedergabe substantivierter Adjektive und Pronomina im Deutschen. Vgl. darüber im allgemeinen Cauer, Kunst des Übersetzens[4] S. 75. Hier sei zunächst auf den namentlich bei Cäsar so beliebten substantivischen Gebrauch von *sui, nostri* und auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Schülern (wieder an einer Reihe ad hoc zusammengestellter lateinischer Beispiele) die meist nicht richtige oder wenigstens mißverständliche wörtliche Übersetzung 'die Unsrigen, die Ihrigen' abzugewöhnen. Bekanntlich sind in militärischer Beziehung *sui, nostri* = 'seine (unsere) Leute, Kameraden, Truppen', in politischer 'seine Landsleute, Untertanen, Partei'[1]), während bei uns im Deutschen der substantivische Gebrauch im allgemeinen auf die Familienangehörigen beschränkt ist. — Ich sehe keinen Grund ein, warum nicht schon in der Quinta bei Besprechung des Possessivs die Schüler durch einige entsprechende Sätzchen auf diese Eigentümlichkeit des substantivischen Gebrauchs dieser Pronomina sollten hingewiesen werden dürfen.

Hiermit will ich meine Materialienmappe schließen und nur noch einige Bemerkungen hinzufügen. Als vor nunmehr bereits neunzehn Jahren Professor Christian Wirth in Bayreuth seine 36 Gründe gegen das Hinübersetzen erscheinen ließ, wurde ihm aus unserem Lager (vgl. die Besprechung von O. Jäger

[1]) *nostri* oft auch bloß 'wir', z. B. Cäsar IV 34, 1: *barbari nostros navibus egredi prohibebant.* — *sui* = 'ihre Untertanen oder Stammesgenossen' IV 30, 3: *principes Britanniae . . . suos clam ex agris deducere coeperunt.*

im Human. Gymnasium 1893 S. 178) mit schneidender Schärfe entgegengetreten und eigentlich kein gutes Haar an seinen Ausführungen gelassen. Und gewiß ist, daß die zum Teil fast unbegreiflichen Übertreibungen und Irrtümer, in denen er sich bewegte, eine scharfe Entgegnung nicht ungerechtfertigt erscheinen ließen. Aber in einem Falle hatte er recht, und er hat es in seiner zweiten Schrift über die 'Grammatikblindheit' (1900) in treffenden Ausführungen überzeugend nachgewiesen: daß nämlich die Hinübersetzung an sich bei weitem nicht den Gewinn für die Herübersetzung abwirft, den man ihr gewöhnlich zuschreibt. Es ist tief bedauerlich, daß dieser durchaus richtige Gedanke bei Wirth in eine solch üble Gesellschaft mancher vollkommen verfehlter Einfälle geraten ist; aber durch diese Verbindung hat man sich zu sehr in der Würdigung des Guten an seinen Ideen beirren lassen. Im obigen glaube ich nachgewiesen zu haben, daß noch viel mehr als bisher eine lebendige Verbindung zwischen Grammatik und Lektüre hergestellt werden und — wie es Cauer ausdrückt — 'die Verbindungslinien zwischen beiden mit mehr Umsicht und Gründlichkeit gezogen werden müssen'. Dies, nicht die Vermehrung der Hinübersetzung, wird das beste bezw. einzige Mittel sein, um die Schüler gut vorbereitet an die Klassikerlektüre heranzubringen und einen Betrieb derselben zu ermöglichen, der einerseits flott und frisch, andrerseits doch nicht überhastet und oberflächlich ist und dabei erst recht anschaulich im eigentlichsten Sinn des Wortes werden wird. Und nur auf diesem Wege kann der sonst sehr berechtigte Vorwurf, daß wir in unserem altsprachlichen Unterricht den Schülern zu wenig Reales bieten, ihren Wirklichkeitsinn zu wenig entwickeln und nähren, wirksam widerlegt werden.[1])

---

[1]) Erst nach der Drucklegung dieses Aufsatzes wurde mir die treffliche Schrift von Dr. Max C. P. Schmidt-Berlin 'Realistische Stoffe im human. Unterricht' bekannt, in der dieser ganze Gedankenkreis in ebenso umfassender wie tiefgründiger Weise behandelt wird. Auf diese Schrift hinzuweisen wäre an mehreren Stellen meines Aufsatzes Veranlassung gewesen.

SCHULPOLITIK UND STATISTIK

Von Emil Schwarz

Von allen statistischen Untersuchungen dürften diejenigen, die sich auf das geistige Gebiet beziehen, die schwierigsten sein; denn wenn irgendwo, so ist es hier nicht möglich, für die einzelnen statistischen Tatsachen eindeutige Ursachen zu finden. Die Antwort auf die Frage z. B., warum an einer Schule relativ viele Abiturienten bestehen bezw. dispensiert werden, an einer anderen relativ wenige, kann doppelt ausfallen: entweder wird an der letzteren Schule schlechter gearbeitet und weniger geleistet, oder die Lehrer nehmen es hier viel ernster und leisten mehr. Nimmt ferner die Zahl der durchgefallenen Lehramtskandidaten im Laufe der Jahre zu, so kann der Grund wieder ein doppelter sein: entweder werden sie schlechter und lernen weniger, oder die Anforderungen werden strenger genommen, und mithin sind die Leistungen besser geworden. Und wenn in dem letzten Jahrzehnt sehr wenige Kandidaten endgültig (in der dritten oder vierten Ergänzungsprüfung) durchfallen — in Hessen sind es nur 0,2 % —, so kann die Deutung wieder doppelt sein: entweder verstehen die Professoren und Examinatoren es sehr gut, auch die Schwachen auf den rechten Weg zu bringen und alle zu tüchtigen Menschen zu machen, oder die Wenigbegabten kommen schließlich doch durch, dank der Gutmütigkeit der Examinatoren; denn es kommt einem Examinator nicht leicht an, einen 25jährigen Menschen zum dritten Male durchfallen zu lassen und ihm seinen ganzen Lebensplan zu vernichten. Die Gründe für die angegebenen statistischen Fälle sind also mehrdeutig. Daher ist es sehr richtig, wenn in der hessischen Statistik der Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen vom Februar 1901 bis Juli 1912, die Otto Meller in den 'Mitteilungen der Großh. Hess. Zentralstelle für die Landesstatistik' veröffentlicht hat[1]), gesagt ist, daß die statistische Untersuchung der Prüfungsergebnisse Fragen wie die folgenden: 'Ist als Vorbildung für das Lehramt an höheren Schulen eine der Anstalten besser geeignet als die andere? Warum? Ist der Lehrplan ein besserer oder das Lehrpersonal? Oder ist das Schülermaterial der drei Anstalten qualitativ verschieden? Sind die Unterschiede vielleicht sozial bedingt? nicht ganz lösen kann'; die Statistik 'muß und darf sich mit dem Nachweis begnügen, daß solche Fragen überhaupt vorliegen'. Also kann sie durch ihre Berechnung wohl eine Frage wie die des Rückgangs der

---

[1]) Januar 1913, Sondernummer 2 S. 3.

Leistungen der höheren Schulen anregen[1]), aber nicht allein endgültig entscheiden. Eine 'rein wissenschaftlich und ohne Vorurteil' geführte statistische Untersuchung dieser Art wird sich stets der Grenzen bewußt bleiben, die der Statistik gezogen sind.

Die schlechten Ergebnisse der Lehramtsprüfungen in Preußen seit Beginn des Jahrhunderts sind eine unbestreitbare Tatsache, die auch Huckert in seiner umfangreichen Studie über diesen Gegenstand[2]) anerkennt. Zur Verteidigung führt er zunächst an, daß in derselben Zeit auch die Zahl der Prüflinge in überaus starker Weise gestiegen ist. Daß mit den Prozentsätzen der Prüflinge der Prozentsatz der durchfallenden Kandidaten steigt, ist, mathematisch betrachtet, verständlich. Aber dieser Grund beseitigt nicht den Stein des Anstoßes. Denn woher kommt der hohe Prozentsatz der Prüflinge? Nach Huckert von der wirtschaftlichen Lage, nach Hillebrandt von der Abnahme der Anforderungen an den höheren Schulen. Also ist dieser Grund Huckerts nur ein anderer Ausdruck der ganzen Streitfrage.

Es ist gewiß zuzugeben, daß der große wirtschchaftliche Aufschwung Deutschlands viel zum stärkeren Besuch der höheren Lehranstalten beigetragen hat. Daß er aber die Hauptursache sei, hätte der Verfasser noch beweisen müssen. Denn er bekennt ja selbst im Anfange des ersten Kapitels, daß sogar die Statistiker über diese Frage nicht einig sind. Conrad schreibt der wirtschaftlichen Depression eine sehr große Rolle zu, Huckert dagegen dem wirtschaftlichen Fortschritt. Mag nun aber der wirtschaftliche Aufstieg oder Niedergang die Hauptursache sein, so hätte unbedingt die Regierung, je stärker der Andrang wurde, um so mehr an den Anforderungen festhalten müssen; aber nachweislich hat sie das Gegenteil getan, und hat die Tendenz zur Herabminderung des Durchschnittes der Leistungen, die mit dem immer stärkeren Anwachsen der Menge von selbst verbunden war, durch ihre Verfügungen ausdrücklich unterstützt.[3])

Aber während Hillebrandt gerade in der Abnahme der Anforderungen der

---

[1]) Wenn daher Klatt aus seinen statistischen Darlegungen der Oberlehrerprüfungsergebnisse der 80er und 90er Jahre den Schluß zieht, 'daß die höheren oder niederen Leistungen der Schule nichts mit diesen Prüfungsergebnissen zu tun haben' (Deutsches Philol.-Bl. 1913 Nr. 16), so bedeutet dieser Schluß eine Unterschätzung der Statistik. Wozu hat dann Klatt kurz vorher (ebenda Nr. 12) zur Rechtfertigung der Leistungen der Kandidaten des höheren Lehramtes in der ersten Oberlehrerprüfung für das Jahr 1911/12 die 80 % herausgerechnet, die 'gleich bei der ersten Prüfung den Nachweis über ihre wissenschaftliche Ausbildung dadurch erbracht haben, daß ihnen mindestens in einem Fache die Lehrbefähigung für alle Klassen zuerkannt wurde'? und zwar indem er drei verschiedenartige Gruppen (diejenigen, die sich mit Erfolg der ersten Prüfung unterzogen; diejenigen, denen nach der ersten Prüfung eine Ergänzungsprüfung für die mittleren Klassen auferlegt worden ist; diejenigen, die nach der ersten Prüfung irgend eine Ergänzungsprüfung in der allgemeinen Bildung abzulegen hatten) unter dem Scheine der Gleichwertigkeit (Lehrbefähigung in einem Fache für alle Klassen) zusammenzählte!

[2]) Prof. Dr. Huckert, Direktor des Kgl. Mariengymnasiums in Posen: Die Leistungen der höheren Lehranstalten in Preußen im Lichte der Statistik. Leipzig, Quelle & Meyer. 1913.

[3]) Vgl. Cauers Aufsatz 'Versetzungsbestimmungen' in diesen Jahrb. 1912 XXX 365 ff.

Schule den Hauptgrund für die schlechten Ergebnisse der Oberlehrerprüfung sucht, glaubt Huckert, ihn in dem Gesetz des Angebots und der Nachfrage unter ausdrücklicher Berufung auf Conrad zu finden: 'Je mehr das Angebot die Nachfrage übersteigt, um so mehr werden die Anforderungen gesteigert. Je weniger Überfluß vorhanden, um so nachsichtiger sind die Examinatoren.' Es ist jedoch sehr die Frage, ob dieses Gesetz, das eine gewisse Wirkung äußern mag, für die Prüfungsergebnisse jene 'Unbedingtheit' beansprucht, die Huckert ihm beimißt. Ist nämlich die Nachfrage stärker, so eilen sich die Kandidaten mit dem Examen, ja Huckert spornt sie selber dazu an, 'sich mit der Prüfung zu beeilen'. Je früher aber die Kandidaten in das Examen gehen, um so mehr müssen sie nach Huckerts Meinung 'bei sonst gleichen Verhältnissen natürlich durchfallen'. Folglich müßten nach dieser Ansicht Huckerts in den Zeiten der sogenannten Ebbe doch wieder sich höhere Prozentsätze Durchgefallener zeigen. Allein diese Folgerung steht im direkten Widerspruch mit seiner und Conrads Theorie, nach der in der Ebbezeit der Prozentsatz fällt. Welche von den beiden Theorien ist jetzt richtig? Diejenige, nach der die Nachfrage den Prozentsatz der Durchfallenden herabdrückt, oder diejenige, nach der die Nachfrage diesen Prozentsatz steigert? — Demnach ist die 'Unbedingtheit' des Beweises, den Huckert mit dem Gesetze der Nachfrage und des Angebots erbringen will, von ihm selbst erschüttert. Vor allem aber: wo ist der Beweis dafür, daß dieses Gesetz für die Prüfungsergebnisse die entscheidende Rolle spielt, die Conrad und Huckert ihm zuschreiben? Aus den Zahlen ergibt es sich nicht. Können denn in den Jahren der sogenannten Ebbe nicht noch andere Momente im Spiel sein? Werden nicht die wenigen Studenten meistens solche sein, die Lust und Liebe zum Beruf treibt, mehr 'philosophische Köpfe', weniger 'Brotgelehrte'? Die große Masse der schwach Interessierten wird fehlen. Die bloßen Zahlen geben also kein Bild der wirklichen Verhältnisse.

Auffallend ist, daß Huckert in dem ganzen wichtigen dritten Kapitel gegen die Hillebrandtsche These von dem Niedergang der Leistungen nur mit dem Gesetze der Nachfrage und des Angebots und mit statistischen Darlegungen operiert, um durch Rückschlüsse zu beweisen, daß ein Niedergang nicht vorhanden sei; daß er es aber unterläßt, was doch für ihn als Schulmann das Nächstliegende war, den Zustand der höheren Schulen unmittelbar ins Auge zu fassen. Nichts weiß er zu sagen von den Maßregeln, die eine Herabsetzung der Anforderungen direkt aussprachen, wie die Verfügung vom 15. November 1907 und die Verfügung vom 24. Januar 1909.[1]) Wo es sich dagegen um die Erklärung guter Prüfungsergebnisse handelt, wie im fünften Kapitel — 'Günstige Resultate der Prüfungen bei anderen Berufen' —, da arbeitet er mit sachlich-pädagogischen Erwägungen (S. 87—90), wenn auch ohne tiefere Begründung, häuft auf die Didaktik der Gegenwart ebensoviel Lob als auf die der Vergangenheit Tadel. Warum hat also Huckert nicht auch in dem dritten Kapitel die Behauptung von den mangelhaften Leistungen der Schule durch eigene Be-

[1]) Abgedruckt in diesen Jahrbüchern XXX 372. 373.

obachtungen und pädagogisch-sachliche Erwägungen zu widerlegen gesucht? Wenn die Zeiten sich in der praktischen Pädagogik so gebessert haben, wie Huckert es schildert, warum kommt diese Besserung nur den evangelischen Theologen, Medizinern, Zahnärzten, Pharmazeuten zugute, warum nicht den Juristen und Philologen? Wo also bleibt Huckerts pädagogische Begründung für die mangelhaften Prüfungsergebnisse der letzteren?

Den stärksten Trumpf gegen Hillebrandt hat sich Huckert bis zum Ende aufgespart. Der Prozentsatz der durchgefallenen nichtpreußischen Kandidaten nämlich gibt 'im wesentlichen dasselbe Bild, wie die Zahlen für die preußischen Kandidaten'. Also, folgert Huckert — denn die preußischen Schulreformen von 1892 oder 1901 haben nach seiner ausdrücklichen Meinung auf die Leistungen der nichtpreußischen Kandidaten keinen Einfluß geübt —, 'verlieren die Zahlen für die preußischen Kandidaten alle Beweiskraft, ja sie sprechen sehr deutlich gegen die Behauptungen des Professor Hillebrandt'. Sehr deutlich gegen die Behauptungen des Professor Hillebrandt? Warum nicht dafür? Denn Huckert hat nicht bewiesen — und an diesen Beweis hätte er als Schulmann unbedingt denken müssen —, daß die preußischen Schulreformen auf die übrigen Bundesstaaten ohne Einfluß geblieben sind, und daß nicht auch im Heimatlande der durchgefallenen nichtpreußischen Kandidaten die gleichen Klagen über den Rückgang der Leistungen der höheren Schulen laut geworden sind. Das hat Huckert nicht bewiesen, weil er es nicht beweisen konnte. Denn tatsächlich haben wie im Norden so auch im Süden die gleichen unerfreulichen Prüfungsergebnisse sich gezeigt und haben die gleichen Beschwerden über die mangelhafte Vorbildung der Kandidaten bereits zu ernsten Auseinandersetzungen geführt.[1]) Also ist Huckerts Hinweis auf die Zahl der durchgefallenen nichtpreußischen Kandidaten gänzlich hinfällig. Wenn daher die Prozentsätze der durchgefallenen nichtpreußischen Kandidaten 'im wesentlichen dasselbe Bild geben wie die Zahlen für die preußischen Kandidaten', so sprechen sie nicht 'sehr deutlich gegen die Behauptungen des Professor Hillebrandt', sondern dafür. Denn der Geist der Milde hat überall, wo er sich äußert, dieselben üblen Erscheinungen gezeitigt, die jetzt nach und nach immer weitere Kreise mit Besorgnis erfüllen. Die mangelhafte Siebung ist also eine allgemeine Klage wie im Norden so im Süden, auch hier bezeugt von den berufenen Instanzen.

Den Gedanken der Siebung schlägt der Verfasser mehrfach an. S. 13 sagt er, daß 'mancher katholische Schüler dem Gymnasium zugeführt und auf demselben festgehalten[2]) wurde', und er beklagt, wie es scheint, hier die mangelhafte Auslese; ganz ähnlich S. 125. S. 54 dagegen stellt er zur Erklärung des geringeren Prozentsatzes der durchfallenden theologischen Kandidaten fest, daß 'diese Theologen ja schon die Prüfung für das geistliche Amt bestanden haben, und zwar meistens wohl in durchaus befriedigender Weise, weil sie andernfalls nicht zum Lehrfach überzugehen pflegen'; hier erkennt er also die wohltätige Wirkung der Auslese an. So nahe also ihm dieser Gedanke lag, so greift er

[1]) Darüber später mehr. [2]) Sperrdruck im Original.

ihn doch nirgends auf, um ihn weiter zu verfolgen, auch nicht bei der Besprechung der Kernfrage des letzten Kapitels: woher es komme, daß, während in den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts die Prüfungsergebnisse der von Realanstalten gekommenen Kandidaten ungünstig waren, im folgenden Jahrzehnt, namentlich seit 1906, das Ergebnis sich umgekehrt hat und die Abiturienten der Realanstalten in der späteren Staatsprüfung in Preußen viel bessere Resultate erzielen als die der Gymnasien.[1]) Huckert führt eine ganze Reihe von Gründen an, die aber samt und sonders nicht entscheidend sind. Entscheidend ist, wie Norrenberg[2]) für die preußischen Verhältnisse richtig ausführt, 'die den Real-'anstalten verbliebene Möglichkeit einer strengeren Siebung. Während an den 'in übergroßer Zahl vorhandenen Gymnasien jeder Schüler, dem Beharrungs-'gesetz folgend, in die Oberstufe drängt, sind das Realgymnasium und die Ober-'realschule in der glücklichen Lage, die Schüler für die Oberstufe aus den 'eigenen Mittelklassen und den umliegenden Nichtvollanstalten auswählen zu 'können. Auf 100 Sextaner kommen am Gymnasium 41 Oberprimaner, auf 100 'Sextaner der Realanstalten dagegen nur 15 Oberprimaner. Das sind zum nicht 'geringen Teile die vorteilhaften Wirkungen der sechsstufigen Anstalten. Den '342 Gymnasien in Preußen stehen nur 30 Progymnasien, den 270 realistischen 'Vollanstalten aber 221 Nichtvollanstalten gegenüber. Dieses Verhältnis festzu-'halten und damit auch die Möglichkeit einer sorgfältigen Auswahl und der Er-'zielung guter Leistungen zu wahren, wird Aufgabe einer gesunden Schulpolitik 'sein und bleiben'. — In diesen Sätzen liegt viel Richtiges. Die Folgerung wird ja wohl niemand ziehen, daß man nur entsprechend viele Progymnasien zu gründen brauche, um den gleichen Vorteil, den die Realanstalten genießen, auch den Gymnasien zu verschaffen. Norrenberg hat die Zahlen der Vollanstalten und der sechsstufigen Schulen nur deshalb angeführt, weil darin hervortritt, wie verschieden auf beiden Seiten das Unterrichtsbedürfnis bezw. der Drang nach Berechtigungen sich geltend macht. Daraus folgt ohne weiteres, daß das, was hier als Aufgabe einer gesunden Schulpolitik bezeichnet wird, nämlich dafür zu sorgen, daß die Menge der in Sexta eintretenden Schüler auf dem Wege bis zur Oberprima gehörig gesiebt werde, den Gymnasien durch äußere Verhältnisse schwerer gemacht ist als den Realanstalten. Um so mehr müssen sie deshalb mit Bewußtsein und mit ausdrücklicher Bemühung an dieser Auf-

[1]) In Hessen dagegen 'sind die Prüfungsergebnisse durchweg am besten bei Kandidaten mit dem Reifezeugnis eines Gymnasiums; dann folgen die mit dem eines Realgymnasiums und dann erst die mit einem der Oberrealschule. Nur bei den Noten im Zeitraum 1901—1907 treten die Oberrealschüler einmal vor die Realgymnasiasten'. In 100 Fällen sind von den Gymnasialabiturienten 23,0, von den Abiturienten des Realgymnasiums 30,1 und von denen der Oberrealschule 33,3 (im Durchschnitt 27,4) durchgefallen. — Auffallend ist die Erscheinung in Hessen, 'daß die Kandidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, gleichviel welche Vorbildung sie haben, schlechter abschneiden als die Kandidaten der sprachlich-geschichtlichen'. Auf die Frage nach dem Grund 'vermag die vorliegende Statistik keine Antwort zu geben'.

[2]) Das Ergebnis der Lehramtsprüfungen im Jahre 1911/12. Blätter für höheres Schulwesen, 19. März 1913 (Nr. 12).

gabe arbeiten, wenn nicht schlimmer Schaden erwachsen soll, für sie selbst und vollends für die Gesamtheit der sie dienen. Mit besonderer Freude aber begrüßen wir es, daß ein Mitglied der obersten Unterrichtsbehörde des preußischen Staates zu solchen Erwägungen anregt. Denn das war ja gerade ein Grundirrtum der Schulpolitik von 1891 — und er ist 1901 nicht beseitigt worden —, daß ein starkes Übergewicht der Gesamtzahl der abgehenden Schüler über die der entlassenen Abiturienten als ungesundes Verhältnis hingestellt, und den höheren Schulen die 'unerläßliche' Pflicht auferlegt wurde, sich mehr auf die Bedürfnisse derjenigen einzurichten, die den Lehrgang nicht bis zu Ende durchmachten (Lehrpläne u. Lehraufgaben 1891, Abschn. III).

Statistische Betrachtungen können, weil sie immer ein doppeltes Gesicht zeigen, nicht jene Unbedingtheit beanspruchen, die Huckert ihnen zuspricht, und können nicht die Hillebrandtsche These von dem Rückgang der Leistungen entkräften, die mittlerweile durch die einstimmige Erklärung der Universitätsprofessoren in München 1911, durch die fast einstimmigen Zuschriften, welche preußische Hochschulprofessoren an mich gerichtet haben, durch das Kriegsministerium wie durch die Darlegungen des Vorsitzenden der Justiz-Prüfungskommission zur Tatsache erhärtet worden ist.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

WIE KÖNNEN DIE PHILOLOGISCHEN FERIENKURSE AUCH UNMITTELBAR FÜR DEN UNTERRICHT FRUCHTBAR GEMACHT WERDEN?

Ich weiß zwar nicht so eigentlich, was ein 'Stahlbad' ist, kann mir aber seine Wirkung so lebhaft vorstellen, daß ich auf dies Bild nicht verzichten möchte, wenn ich mir die belebende und erneuernde Kraft anschaulich machen will, welche die Lessingsche Prosa auf das durch Zeitungslektüre und die Durchsicht von Schüleraufsätzen erschlaffte Stilgefühl übt. Einen ähnlichen Einfluß hat nun auch sicherlich die Beschäftigung mit rein wissenschaftlichen Fragen auf die Vorbereitung und Behandlung des Unterrichtsstoffes, auch wenn diese beiden nicht in unmittelbarem Zusammenhange miteinander stehen. Wer ein gelehrtes Werk durcharbeitet oder in philologischen Ferienkursen sich über Papyrusfunde, die Ithakafrage, die Ausgrabungen auf dem Forum oder ähnliches belehren läßt, wird nicht nur neue Kenntnisse auf seinem Fachgebiet erwerben, sondern auch an den in den Vorlesungen dargebotenen Mustern sich wieder einmal mit der Methode streng wissenschaftlicher Untersuchung vertraut und sich dadurch fähig machen, die verhältnismäßig kleinen Probleme, die sich ihm in seiner Lehrtätigkeit darbieten, mit um so größerer Sicherheit und Richtigkeit anzufassen und durchzuführen.

Aber diese ganze Art von Übung und indirekter Vorbereitung auf den Unterricht ist eine rein freiwillige; man wird die Teilnehmer nur dadurch dauernd dabei festhalten können, daß man ihr Interesse daran wach erhält; und nicht jeder akademisch Gebildete, auch nicht jeder eifrige und fleißige Lehrer fühlt sich überhaupt oder dauernd von rein wissenschaftlichen Fragen angezogen, andere wieder lassen sich wohl im Augenblick durch die Vorlesung anregen, finden aber nachher nicht die rechte Zeit oder den rechten Weg, die Hindernisse zu überwinden, die sich ihnen bei der Durcharbeitung des Niedergeschriebenen entgegenstellen, zumal wenn bei regelmäßigem Besuch der Kurse die Kolleghefte zu bedenklicher Höhe anschwellen. Außerdem glaubt wohl ein oder der andere, der den Wert solcher Vorlesungen hat preisen hören, sich mit der Lektüre der Vorträge begnügen zu können, die etwa hinterher in irgendeiner Zeitschrift gedruckt erscheinen; diese könne man sich ja dann in aller Muße in seinem Studierzimmer durchsehen und erspare sich dadurch eine umständliche Reise, viel Zeit und Aufwendungen. Daß ein so Denkender die unmittelbare Wirksamkeit der Persönlichkeit und des mündlichen lebendigen Wortes außer acht läßt, daß überhaupt die oben angeführten Anschauungen und Neigungen keine idealen sind, das bedarf keiner Begründung. Aber es hilft in solchem Falle, wo die Teilnahme an den Kursen eine rein freiwillige ist, nicht, solche Meinungen zu widerlegen, sondern mit ihnen zu rechnen und neben rein wissenschaftlichen Stoffen auch solche zu finden, die — um es kurz auszudrücken — den Gelehrten und den Lehrer zugleich interessieren. Natürlich ist das auch bis jetzt schon geschehen, davon zeugt nicht bloß der Inhalt der Vorlesungen, sondern auch die ansehnliche Zahl der Teilnehmer; aber in einer Entwicklung stehen zu bleiben, ist schon der Anfang des Rückschritts: darum möchte ich hier nur auf einige vielleicht neu zu erschließende Stoffgebiete und Gestaltungsarten der Kurse aufmerksam machen, die für jede Art philologischer Lehrer an-

ziehend sein müssen und wegen ihres beweglichen, subjektiven oder dialektischen Charakters viel mehr zum mündlichen Vortrag als zum Druck geeignet sind.

Zunächst möchte ich nun auch an dieser Stelle, wie schon früher mündlich, das System der kleineren oder größeren Anfragen durch die Teilnehmer empfehlen. Ich denke mir diesen Vorschlag folgendermaßen ausführbar: von der Leitung des Kursus wird in dem anzukündigenden Programme der Vorlesungen zugleich ein Termin angegeben, bis zu welchem solche Anfragen schriftlich einzureichen sind; ihre Beantwortung findet dann nach Möglichkeit und Auswahl im Verlauf der Kursustage statt, über eine besonders geeignete Frage wird vielleicht auch einmal eine allgemeine Diskussion eröffnet. Den Inhalt bilden irgendwelche strittige Punkte, Widersprüche oder Probleme aus unserm Fachgebiete, die im Laufe des Jahres während der Lektüre der klassischen Schriftsteller, im Unterrichte selbst — vielleicht auch durch nachdenkende Schüler —, beim eigenen Studium aber auch im Anschluß an die Vorlesungen des vorausgehenden Kursus entstanden sind. Eine solche Veranstaltung hätte außer der Aufklärung über Dunkles[1]) noch einen zweifachen Vorteil: für die Teilnehmer, daß sie so überhaupt zu dem sehr wertvollen Streben angeregt würden, selbst Probleme aufzufinden, und für die Dozenten, über die Bedürfnisse ihrer Zuhörer orientiert zu werden. Wenn schon von manchen als ein besonders wertvoller Teil des akademischen Studiums die Teilnahme an den Seminarien gehalten wird, sollte nicht ein ähnlicher unmittelbarer Verkehr zwischen Lehrern und Lernenden auch in den Ferienkursen gute Früchte bringen können?

Mit diesem Vorschlag hängt nun zugleich ein zweiter zusammen, der den Inhalt der Vorlesungen selbst betrifft. Wie wäre es mit einer nicht nur gelegentlichen, sondern systematischen Interpretation der Schulschriftsteller und zwar gerade der gelesensten Partien daraus? Außer einer Einführung wäre natürlich nur eine Besprechung erheblicherer Schwierigkeiten möglich und nötig; daß es aber solche überall, nicht zum wenigsten bei einem so durchsichtigen Schriftsteller wie Cäsar gibt, wird jeder aufmerksame Leser bestätigen. Winke zur Auswahl solcher Stellen könnten ja auch in den oben behandelten Anfragen enthalten sein, oder es könnten solche Probleme von den Dozenten selbst erst gestellt und behandelt werden. Daß solche Fragen öfters erst entdeckt werden müssen, darum aber nicht weniger interessant sind, hat mich neulich erst wieder eine ausführliche Abhandlung von Ausfeld (Darmstadt 1911) über Cäsars Belagerung Gergovias oder besser Lagerung vor dieser Stadt gelehrt, der diese Gegend besucht hatte und so erst genauer in die ausgesprochenen und verschwiegenen Absichten des römischen Feldherrn eingedrungen ist. Bei einer solchen Behandlung der klassischen Schriftsteller sollte dann auch nicht die Erwähnung geeigneter Konjekturen und Lesartenvarianten vergessen werden, da sie zu recht interessanten und urteilschärfenden Erörterungen in der Schule Anlaß geben können. Und schließlich wäre dabei eine Besprechung der einschlägigen wichtigen, und vor allem der wirklich brauchbaren Literatur recht dankenswert, der allgemein einführenden sowohl als auch der besten Kommentare, vielleicht auch klassischer Übersetzungen und Einzelschriften. Die an der Bücherquelle sitzenden Herren haben ja oft keine Ahnung davon, in welcher Dürftigkeit und Beschränkung der Provinzler sich in dieser Hinsicht befindet und mit welch lückenhaften Bibliotheken er sich behelfen muß. Gewöhnlich greift man ja wohl zu den Weidmannschen und Teubnerschen Erklärungen, aber auch außerhalb dieser großen Verlage gibt es oft recht brauchbare Hilfs-

[1]) Ich selbst z. B. habe mich längere Zeit, ohne Aufklärung zu finden, mit der Frage herumgetragen, wie es denn denkbar sei, daß Aristophanes, dessen dramatische Verunglimpfung des Sokrates doch ausdrücklich als Ursache des Vorurteils seiner Richter angegeben wird, so besonders freundlich in Platons Symposion behandelt werden konnte. Eine zufällige Äußerung — nach meiner Erinnerung in einem größeren Geschichtswerke — gab mir nachher eine befriedigende Erklärung.

mittel; z. B. brachte mir vor einiger Zeit die Bertramsche Erklärung des Euthyphron bei Perthes und der im Hallischen Waisenhaus erschienene Gorgias von Stender wertvolles Neues; weiß man aber das letztere nicht, so wird man nicht immer riskieren können, sich Ausgaben auf gut Glück anzuschaffen. Darum wird man sich auch oft bedenken, ob man, im Besitze einer älteren Ausgabe, auch verpflichtet sei, sich die neueste anzuschaffen. Erst ein Hinweis in einem Buche 'Von deutscher Spracherziehung' hat mich z. B. veranlaßt, die Bruhnsche Bearbeitung der Schneidewinschen Sophokles-Ausgabe mir anzuschaffen und dabei festzustellen, um wieviel hier die Arbeit des Vorgängers verbessert ist. Über solche Verhältnisse eine nicht bloß gelegentliche, sondern zusammenhängende Auskunft — nicht ohne Angabe des Kostenpunktes — zu erhalten würde die Vorbereitung zum Unterricht wesentlich fördern, vor manchen unnützen Ausgaben bewahren, dafür aber um so freudiger machen, sich das wirklich Wertvolle auch anzuschaffen oder seine Anschaffung durch die Schulbibliothek zu beantragen.

Einem ähnlichen Bedürfnisse will der dritte und letzte Vorschlag entgegenkommen. Nicht nur bei der Behandlung eines einzelnen Schriftstellers, sondern überhaupt bei der Vorbereitung zum philologischen Unterricht oder bei der Inangriffnahme selbständiger Studien befindet sich jeder, der nicht eine große Bibliothek benutzen kann, in einer recht großen Verlegenheit wegen der Wahl geeigneter Hilfsmittel. Man muß sich meistens mit dem begnügen, was mit den knappen Mitteln der Schulbibliothek angeschafft ist, und auch das ist oft nicht nach einwandfreien Gesichtspunkten geschehen. Da wäre nun eine sachgemäße Aufklärung und Charakterisierung der betreffenden Literatur, insbesondere der größeren Sammelwerke, Handbücher, Lexika, Zeitschriften, Jahresübersichten und ähnlicher Werke sehr wohl am Platze. Zu dieser Charakterisierung würden nicht nur objektive Angaben über Ort und Art des Erscheinens, über die Entwicklung und Durchführung des Unternehmens gehören, sondern auch Beurteilungen des vielleicht wechselnden Wertes der einzelnen Abteilungen und Auflagen eines Handbuchs, Angaben über die verschiedenen Tendenzen und Vorzüge der einzelnen einander ähnlichen Unternehmungen, ja vielleicht auch Kräfte anspornender Hinweis auf vorhandene, aber ausfüllbare Lücken — anspornend, weil der Arbeitswillige dann nicht zu fürchten braucht, er verschwende seine Kräfte an schon durchackertes Gebiet, eine Besorgnis, die in der Unmöglichkeit, sich Gewißheit über das bereits von anderen Geleistete zu verschaffen, schon so manchen guten Vorsatz im Keime erstickt hat. — Diese bibliographischen Wünsche möchte ich um so zuversichtlicher aussprechen, als die tägliche Übung die Universitätslehrer auf diesem Gebiete von selbst vertraut macht und mancher von ihnen solche Fragen schon vor den Studenten behandelt hat. So erinnere ich mich immer noch mit Dankbarkeit der ersten Stunden eines literaturgeschichtlichen Kollegs des Professors Hiller in Halle a. d. Saale vor ungefähr 30 Jahren, in denen er eine besonders feine und willkommene Charakteristik der damals vorhandenen Zeitschriften und Jahresübersichten bot. Solcherlei Mitteilungen sind ja außerdem, wie ich schon sagte, wegen ihres subjektiven und wechselnden, nie abgeschlossenen Charakters ganz besonders gerade für die mündliche Belehrung geeignet, indem sie *ad aures* demonstrieren, wie wenig solche und schließlich alle richtig betriebenen Vorlesungen den bekannten Vorwurf verdienen, die Erfindung der Buchdruckerkunst zu ignorieren.

JOHANNES SEILER.

DER ERSTE DEUTSCHE KONGRESS FÜR ALKOHOLFREIE JUGENDERZIEHUNG

Wer bei der Gründung des Vereins abstinenter Philologen deutscher Zunge die Behauptung aufgestellt hätte, daß bereits reichlich 6 Jahre später der erste Teil seines Programms, die allgemeine Anerkennung der von der Wissenschaft geforderten alkoholfreien Jugenderziehung, die Zustimmung aller Sachkenner gefunden haben würde, der wäre wohl mit seiner Voraussage sogar bei den Vereinsgründern

einem ungläubigen Kopfschütteln begegnet, trotz des Optimismus, mit dem sie den Spaten zu saurer Pionierarbeit ansetzten. Und doch: die Utopie des Jahres 1906 ist heute — wenigstens theoretisch — Wirklichkeit geworden. Nachdem auch der Deutsche Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke auf seiner Kasseler Jubiläumsversammlung 1908 die alkoholfreie Jugenderziehung in sein Programm aufgenommen und damit anerkannt hatte, daß bei der Jugend schon der Gebrauch des Alkohols Mißbrauch ist, war zu hoffen, daß der Gedanke einer zusammenfassenden Behandlung des Themas der Jugendabstinenz und der Kristallisation aller darauf gerichteten Bestrebungen, der zum erstenmal auf dem Internationalen Kongreß gegen den Alkoholismus 1909 in London ausgesprochen worden war, in absehbarer Zeit in die Tat umgesetzt werden könne. Das ist nun durch den ersten deutschen Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung geschehen, der in der Osterwoche, vom 26. bis 28. März, im preußischen Abgeordnetenhause in Berlin getagt hat.

Das Horoskop, das diesem Kongreß gestellt werden konnte, war durchaus günstig. Das Ehrenpräsidium hatte der Reichskanzler übernommen, den Ehrenausschuß bildete eine große Zahl hochangesehener Männer und Frauen, darunter eine Reihe deutscher Minister, und an der Spitze des Arbeitsausschusses stand der Vorsitzende des Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke, Senatspräsident D. Dr. Dr. von Strauß und Torney. Den Auftakt oder, um mit dem verdienstvollen Generalsekretär des D. V. g. d. M. g. G., Prof. Gonser, zu sprechen, die Ouvertüre des Kongresses bildete Dienstag, den 25. März, eine Reihe von wissenschaftlichen Vorträgen namhafter Sachverständiger, die in den allgemeinen Inhalt und in die allgemeine Bedeutung der Alkoholfrage einführten.

Das starke Interesse, das der Veranstaltung entgegengebracht wurde, zeigte sich zunächst in dem über Erwarten guten Besuch. Das Haus war gefüllt, als der Präsident den Kongreß eröffnete und die Erschienenen begrüßte, unter denen sich zahlreiche Vertreter von Behörden, Städten, Vereinen usw. befanden. Und doch waren weit mehr Teilnehmer angemeldet, als das Haus überhaupt fassen konnte, nach Mitteilung des Präsidenten ungefähr 1300. Selbst außerdeutsche Staaten hatten Vertreter geschickt, und viele Begrüßungstelegramme und Schreiben, unter denen die des schwedischen Ministerpräsidenten und Peter Roseggers besonders lebhaft begrüßt wurden, legten Zeugnis von der Teilnahme pädagogisch und alkoholgegnerisch interessierter Kreise des In- und Auslandes ab. Nicht weniger als drei Tage waren den Verhandlungen eingeräumt. Trotzdem war die Fülle des Stoffes und die Zahl der Redner so groß, daß an die Ausdauer und Fassungskraft der Hörer hohe Anforderungen gestellt wurden, zumal sich auch noch die Diskussion so ergiebig gestaltete, daß der Präsident oft Mühe hatte, die Redeflut einzudämmen.

Zur allgemeinen Orientierung über den Verlauf diene folgendes. Am ersten Tage wurden die Gefahren des jugendlichen Alkoholgenusses für die Gesundheit, für die Erfolge des Unterrichtes und der Erziehung in der Schule, für die religiös-sittliche Erziehung, auf der Linie der Kriminalität, sowie der Stand des alkoholgegnerischen Jugendunterrichts im Auslande und in Deutschland von sechs Rednern beleuchtet. Der zweite Tag brachte 7 Vorträge über die alkoholgegnerische Erziehung im Hause, über Grundsätzliches und Allgemeines zum alkoholgegnerischen Unterricht in der Schule, sowie über die Praxis dieses Unterrichtes in den verschiedenen Schulgattungen, woran sich am Abend noch ein zweistündiger Lichtbildervortrag des Jenaer Kunsthistorikers Prof. Weber über 'Schauen und Wandern' schloß. Am dritten Tage wurden nach einem allgemeinen Vortrage über Jugendpflege und Alkohol Einzelbilder aus der Arbeit der alkoholgegnerischen Jugendorganisationen vorgeführt.

Der Raum verbietet es, auf die einzelnen Vorträge näher einzugehen. Im Interesse der Leser dieser Zeitschrift beschränke ich mich auf die Beantwortung der Frage: 'Welche Rolle hat die höhere Schule auf dem Kongreß gespielt? Welche ihre Vertreter?' Um mit diesen zu beginnen: es war betrübend zu sehen, wie wenig Sympathien der höhere Lehrerstand in der Öffentlichkeit

besitzt. Eine einzige abfällige Äußerung des Heidelberger Universitätsprofessors D. Niebergall (er hatte davon gesprochen, daß es leider auch aufgedunsene Oberlehrer gebe, die natürlich in ihren Schülern nicht das Gefühl der Ehrfurcht wecken könnten) reichte hin, um diese Tatsache zu enthüllen, und sein Wort wirkte um so tiefer, als es gerade aus dem Munde eines Redners kam, der durch seinen meisterhaften Vortrag einen wahren Beifallssturm entfesselt und der das Wort geprägt hatte, das gewissermaßen das Leitmotiv der ganzen Tagung wurde: 'Wer die Jugend liebt, der haßt den Alkohol'. Der Protest mehrerer Vertreter der höheren Lehrerschaft, die mit Recht darauf hinwiesen, daß unser Stand keine ungünstige Ausnahmestellung einnehme, machte um so weniger Eindruck, als hier offenbar nicht bloß die bekannte Neigung der Menschen zur Verallgemeinerung von Einzelerscheinungen die Stimmung beeinflußte, sondern mehr noch die Ansicht, die von mehreren Debatterednern zum Ausdruck gebracht wurde und deren wir uns sonst nur freuen können, daß bei der großen Bedeutung des höheren Lehrerstandes von diesem viel gefordert werden müsse und daß hier unerträglich sei, was anderwärts allenfalls noch mit in Kauf genommen werden könne. Und dabei hatte dieser Stand fünf Referenten gestellt! Aber das absolvierte nicht. 'Daß es überhaupt solche Oberlehrer gibt', sagte ein Diskussionsredner, 'ist schon schlimm genug'. Wer sie nicht schon hatte, dem mußte hier die Erkenntnis kommen, daß das Ansehen unseres Standes erst in letzter Linie sich auf Äußerlichkeiten gründet, in erster dagegen auf die Leistungen und den Wert des einzelnen seiner Angehörigen.[1])

[1]) In ähnlicher Weise äußert sich Rektor Dr. Poeschel (Meißen) in seiner Besprechung der Hartmannschen Schrift 'Der akademisch gebildete Lehrerstand Deutschlands und die moderne Alkoholforschung' (N. Jahrb. 1910 XXVI 61): Besonders an den Lehrer der höheren Schule trete die Pflicht heran, seine Lebensgewohnheiten ernstlich zu prüfen, weil er der reiferen, zu rücksichtsloser Kritik neigenden Jugend gegenüberstehe. 'Der Lehrer teilt in dieser Hinsicht ja das Los des Geistlichen: menschliche Schwächen werden allen andern eher nachgesehen als ihm.'

Mit der höheren Schule selbst beschäftigten sich drei Vortragsredner. Daß alkoholgegnerische Maßnahmen hier besonders wichtig sind, bedarf keiner besonderen Begründung. Nach Lage der Dinge müssen sie sich in der Hauptsache auf die Belehrung beschränken, da ihr speziell erzieherische Mittel nur in geringem Umfange zu Gebote stehen. Freilich genügt eine gelegentliche Bemerkung allein nicht. Den Grundstock des antialkoholischen Wissens muß ohne Neubelastung des Lehrplans ein systematischer Unterricht schaffen, der aber nicht etwa erst in die oberen Klassen gelegt werden darf, sondern nach Quarta oder Untertertia, wohin die akademischen Trinksitten ihre Schatten noch nicht geworfen haben. Der Erfüllung dieser Forderung stellt sich heutzutage allerdings als Hauptschwierigkeit der Mangel hygienisch geschulter Lehrer entgegen; immerhin gibt es auch jetzt schon Schulen, wo ein solcher Reformversuch leicht gemacht werden kann. Auch eine andere Möglichkeit gibt es für diesen Fall: die eines außerplanmäßigen freiwilligen Unterrichts, wie ihn Unterzeichneter seit einigen Jahren in 6—7 Stunden seiner Klasse gibt. Leicht ist ein solcher Unterricht nicht, in dem der Kampf gegen Vorurteile, Gewohnheit und Neigung aufgenommen werden muß, und bei dem der Belehrende im Elternhaus, dessen Autorität unter allen Umständen geschont werden muß, oft wenig oder keinen Rückhalt findet. Daher müssen zur Vermeidung von Mißgriffen gewisse methodische Regeln genau beachtet werden. Die Schüler müssen merken, daß herzliches Wohlwollen zu ihnen spricht, das auch Verständnis für die Gründe der schwer Zugänglichen hat und daher mit Duldsamkeit und Gerechtigkeit gepaart sein soll. Vom Unterricht selbst sind alle moralisierenden Ermahnungen fernzuhalten; aktuelle Tatsachen sind am beweiskräftigsten. Am besten ist es, die Alkoholfrage in die allgemeine Hygiene einzubetten, für die viele Interesse haben. In allen aber muß man das Verständnis für die soziale Bedeutung der Alkoholfrage wecken; man muß ihnen klarmachen, daß die Vorzugsbildung, die sie genießen, einen vorbildlichen Lebenswandel zur Pflicht macht.

In diesem Gedankenkreise bewegten sich die Ausführungen des ersten Redners, des Unterzeichneten. An zweiter Stelle begründete Frl. Elisabeth Kniebe-Magdeburg, die weithin bekannte Rednerin, die Notwendigkeit eines alkoholgegnerischen Unterrichts in der höheren Mädchenschule. Sie trat der auch unter den Mädchenschulpädagogen weit verbreiteten Ansicht, daß bei der weiblichen Jugend besondere Maßnahmen überflüssig seien, namentlich durch den Hinweis darauf entgegen, daß die zukünftigen Mütter und Lehrerinnen im Interesse des kommenden Geschlechts über die Gefahren des Alkohols aufgeklärt werden müssen. Als Naturwissenschaftlerin zeichnete sie mit einigen scharfen Strichen die Umrisse eines solchen Unterrichts, namentlich im Anschluß an den biologischen.

Vielfach wird die Wirksamkeit eines alkoholgegnerischen Unterrichts bezweifelt. Mit Unrecht; das beweist die Erfahrung. Aber diese lehrt auch, daß die Aufklärungsarbeit allein nicht ausreicht, sondern durch gewisse Schutzdämme gesichert werden muß. Dazu gehört namentlich der Zusammenschluß der abstinenten Schüler zu besonderen Vereinen, deren Existenzberechtigung, ja Notwendigkeit der dritte Redner, Studienrat Dr. Hartmann-Leipzig, der Vorsitzende des Vereins abstinenter Philologen, in seinem mit lebhaftem Beifall ausgezeichneten Vortrage begründete. Das reiche Tatsachenmaterial, das er vorführte, beleuchtete mit erschreckender Deutlichkeit die auch heute noch an vielen Schulen herrschenden Zustände, und die Schilderung der Mißstände, für die leider auch zuweilen Angehörige unsers Standes mit verantwortlich sind, mußte den Wunsch wach werden lassen, daß bald ein eiserner Besen all diesen Unrat aus der höheren Schule hinausfegen möchte. Wenn Hartmann dann als bestes Gegenmittel die Unterstützung der Schülerabstinenzvereine, auch des Abstinentenbundes 'Germania', dringend empfahl (für jüngere Schüler schlug er die eigene, aus freiem Entschlusse und mit Genehmigung des Vaters erfolgende Eintragung in ein besonderes Register vor), wer wollte ihm mit guten Gründen das Recht dazu bestreiten? Erfüllen doch auch diese Vereine bezüglich ihrer Tätigkeit alle Forderungen, die Rausch in seinem bekannten Buche für Schülervereine überhaupt aufstellt.

Was hier berichtet werden konnte, ist nur ein Ausschnitt aus dem farbenreichen Bilde, das den Kongreßteilnehmern vorgeführt wurde. Wer es näher betrachten will, der findet es ganz, allerdings ohne die Umrahmung der Diskussion, in dem Sammelbande, den der Mäßigkeits-Verlag, Berlin W 15, demnächst zum Preise von 2 bis 3 Mk. herausgeben wird. Ohne Nutzen wird er den Band kaum aus der Hand legen; zum mindesten wird er die Überzeugung gewinnen, daß der Kongreß uns auf dem Wege nicht nur zur Anerkennung, sondern auch zur Durchführung der alkoholfreien Jugenderziehung einen guten Schritt vorwärts gebracht hat.

Richard Ponickau.

Julius Ziehen, Aus der Studienzeit. Ein Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Universitätsunterrichts in der neueren Zeit, aus autobiographischen Zeugnissen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1912. XVI, 542 S. 10 Mk.

Das Buch ist eine Sammlung von Auszügen aus Briefen und Selbstbiographien von Vertretern der verschiedenen Wissenschaften, in denen diese entweder unmittelbar oder aus der Erinnerung über ihren Studiengang berichten und die Dozenten schildern, bei denen sie Vorlesungen gehört oder Übungen mitgemacht haben. So erhält der Leser ein Bild von dem akademischen Lehrbetriebe, wie er in früheren Zeiten gewesen ist, und von der Persönlichkeit manches bedeutenden Lehrers, und zwar so, wie beide sich in dem Geiste eifriger und begabter Schüler gespiegelt haben; denn der Herausgeber läßt nur solche Männer zu Worte kommen, die durch kraftvolle Entwicklung und erfolgreiche Arbeit selber zu Ansehen gelangt sind und einen Namen erworben haben. Gruppiert sind sie hier nach den vier Fakultäten, die Angehörigen der Philosophischen Fakultät dann wieder nach den Hauptgebieten der Wissenschaft in sechs Abteilungen geordnet. In Einleitungen zu den einzelnen Abschnitten und in Anmerkungen ist, auch

abgesehen von dem Hinweis auf die Werke aus denen die mitgeteilten Stücke entnommen sind, viel Nützliches an Literatur gegeben; auch von dieser Seite her kann das Buch dem als Führer dienen, der sich in die Geschichte des deutschen Universitätswesens einarbeiten will.

Die Schilderungen erstrecken sich vom Ende des XVIII. Jahrh. bis gegen die Mitte des XIX. Es lag wohl in der Natur des zu Gebote stehenden Materials, daß die Sammlung nicht weiter gegangen ist; aber das bleibt nun doch ein Mangel — der sich hoffentlich in einer neuen Auflage oder einer 'Neuen Folge' ausgleichen läßt —, daß wir zu sehr in die Vergangenheit versetzt werden, daß die Generation von Professoren, zu deren Füßen die jetzt im Mannesalter, auch im hohen Mannesalter stehenden Gelehrten, Geistlichen, Beamten als Jünglinge gesessen haben, nicht mit auftritt. Wie Albrecht Ritschl und Luthardt, Friedrich Ritschl und Mommsen, Usener und Bücheler, Ihering und Windscheid, Roscher und Treitschke, Helmholtz und Virchow, Zeller und Kuno Fischer, Kummer und Weierstraß gelehrt haben, davon erfahren wir wenig oder nichts; auch Jacobi und Dirichlet stehen diesseits der Grenze, bis zu der die Darstellung reicht. Und nicht nur die einzelnen Männer fehlen, sondern auch ihre Zeitgenossen; Johann Gustav Droysen ist einer der jüngsten, mit denen wir bekannt werden, und steht als solcher ziemlich vereinzelt. Dafür häufen sich in der älteren Zeit die Schilderungen, was freilich den Vorteil gewährt, daß mancher bedeutende Mann nun im Lichte verschiedener Auffassungen und dadurch um so vollständiger beleuchtet erscheint. Fichte, Schleiermacher, Karl Immanuel Nitzsch, Ranke, v. Savigny werden mit der mächtigen Wirkung, die von ihnen ausgegangen ist, dadurch lebendig, daß immer wieder mit Bewunderung oder Verwunderung und mit etwas andrer Auswahl und Hervorhebung des Charakteristischen von ihnen die Rede ist. Vereinzelt kommt es vor, daß derselbe Gelehrte erst Betrachtender und nachher Gegenstand der Betrachtung ist. So erzählt Justus v. Liebig, wie er sich in einer Zeit, da es chemische Laboratorien noch nicht gab, ganz mit eigner Kraft emporgearbeitet habe, und den späteren Betrieb in Liebigs Laboratorium schildert Karl Vogt; auch aus Schlossers Bericht hören wir den Unmut heraus, daß es ihm in der Studienzeit an einem rechten Führer gemangelt hat, und erleben es dann mit, wie er, als Lehrer auf der Höhe seiner Wirksamkeit, für einen Jüngeren (Gervinus) eben das wird, was dieser selbst lange vergebens gesucht hatte.

Aber der Inhalt des Buches würde ein Verlangen nach Mehr nicht wecken, wenn nicht das, was darin steht, durchweg interessant und in dieser Auswahl und Zusammenstellung in hohem Grade lehrreich wäre. Neben dem auf dem Titelblatt genannten Zweck, für die Geschichte des Universitätsunterrichts Stoff bereitzustellen, verfolgt der Autor einen doppelten praktischen: heutigen Studenten zu zeigen, wie tüchtige Männer, um solche zu werden, ihre Studienzeit ausgenutzt haben, und heutigen Professoren das Bewußtsein ihres hohen Berufes und das Verständnis für seine Aufgaben zu stärken. In ersterer Beziehung tritt besonders hervor, wie frei von Einseitigkeit damals ein 'Fachstudium' betrieben wurde: Theologen und Juristen hörten philologische Vorlesungen, Philologen naturwissenschaftliche; Schleiermacher und der aus Kopenhagen berufene Naturforscher Steffens bildeten in Halle ein Freundespaar, dessen sich ergänzende Wirksamkeit jeder angeregte Student aufsuchte, ob nun Philosophie oder Rechtswissenschaft oder Geschichte sein eigentliches Studium war. Interessant sind, durch das was sie unterscheidet wie durch ihre Verwandtschaft, zwei Äußerungen über das Verhältnis des Einzelwissens zum Ganzen der Wissenschaft. Der Theologe August Twesten (geb. 1789) schreibt aus Berlin: 'Niebuhrs Art 'zu untersuchen und vorzutragen gefällt 'mir doch nicht; es ist alles so stückweise, 'mehr wie von einem Annotationenschrei'ber, der *totum componere nescit.* Woher 'kommt es überhaupt? so peinlich ich 'stündlich die Unvollkommenheiten meines 'Wissens und die Lücken desselben fühlte, 'so möchte ich doch nicht das fertige Wis'sen irgendeines, den ich kenne, annehmen. 'So wahr ist es, daß jeder nach seiner In'dividualität sich seine Ansichten und sein

'Ideal, wo nicht positiv, das und das 'möchte ich, doch negativ, das und das 'möchte ich nicht, bildet'. Dagegen nun die Erfahrung, die der Physiologe Moleschott (geb. 1822) auf der Universität (Heidelberg) machte: 'Ich bildete mir ein, 'auf der Hochschule bekäme man ein fer'tiges Lehrgebäude überliefert, die einzelnen 'Fächer würden einem in ihrer Gesamtheit 'übersichtlich vorgetragen; wenn man die 'Vorlesungen ordentlich in sich aufgenom'men, so sei man nicht bloß ein mehr oder 'weniger Unterrichteter, man sei ein Wis'sender. . . . Statt dessen fand ich überall 'nur Stückwerk. Es verleitete mich selbst'verständlich nicht, die Lehrer zu unter'schätzen. Aber ich gewahrte, daß sich die 'Wissenschaft nicht in die Schule bannen 'ließe. In jedem Zweige blieben ganze Ab'teilungen unberücksichtigt, Fragen der 'höchsten Tragweite wurden kaum oder 'gar nicht berührt, von einer zusammen'hängenden, abschließenden, begrifflichen 'Auffassung war selten die Rede'.

Die letzten Worte enthalten nun doch eine ziemlich scharfe Kritik; und an der fehlt es auch bei anderen nicht. Berühmten Gelehrten und Lehrern wie Welcker und Ranke wird keineswegs nur Gutes nachgesagt. Gustav v. Diest, zuletzt Regierungspräsident in Merseburg, erzählt, er habe das Schicksal der meisten Jura studierenden Jünglinge geteilt, am Schluß von sechs Semestern sehr wenig zu wissen, müsse aber auch die Art und Weise, wie die Jurisprudenz den jungen Anfängern gelehrt werde, für viel zu wenig anregend erklären; 'das monotone und meist sehr ge'dankenlose Nachschreiben beim Vortrag 'des Lehrers bringt viel weniger Nutzen 'als das Selbststudium aus den Büchern, 'welche dieselben Lehrer über dieselben 'Rechtsmaterien veröffentlicht haben und 'welche man in jeder Buchhandlung 'kaufen kann'. Das ist ganz richtig. Ja man darf noch etwas weiter gehen: nicht nur der Vortrag ist überflüssig, dessen Inhalt schon in Büchern gedruckt steht, sondern auch der, dessen Inhalt zwar nicht gedruckt ist, aber seiner Beschaffenheit nach ohne weiteres gedruckt werden könnte. Das Kolleg muß eben, wenn es in einer Zeit hochentwickelten Buchdruckes und Buchhandels seinen Platz behaupten will, auch innerlich etwas wesentlich anderes sein als eine 'Vorlesung' im alten, wörtlichen Sinne. Das gilt nicht nur für diejenigen Wissenschaften, in denen der Vortrag an Demonstrationen anzuknüpfen hat; da ergibt es sich von selbst, wenn auch nicht jeder akademische Lehrer die Vollkommenheit besitzt, die Moleschott an dem Chemiker Delffs beschreibt: 'Er verstand 'die große Kunst, welche Rahel so trefflich 'bezeichnet hat, dem Zuhörer nichts mit'zuteilen, ohne vorher das Verlangen nach 'dieser Mitteilung zu erregen. Was er 'sprach, war die Antwort auf eine dem 'Schüler in den Mund gelegte Frage'. Auch Juristen haben diese Kunst besessen. 'Die Methode Savignys', so erinnert sich Bluntschli noch als Greis, 'durch die Interpre'tation der überlieferten Fragmente aus der 'juristischen Literatur und Gesetzgebung 'des römischen Altertums seine Zuhörer in 'das juristische Denken einzuführen, hatte 'meinen vollen Beifall. Die entgegengesetzte 'Methode, der ich in dem Unterricht auf 'Universitäten auch oft begegnete, die Stu'dierenden lediglich mit einer Masse soge'nannter positiver Wahrheiten und Kennt'nisse anzufüllen, ohne sie im Denken und 'im Aufsuchen und Erkennen der Wahr'heit zu üben, war mir allezeit verhaßt; 'ich verglich dieselbe mit dem Stopfen der 'Gänse'. Ein Schüler Savignys war Simson, der spätere Präsident des Reichstages und des Reichsgerichtes, als jüngerer Mann Professor in Königsberg, wo u. a. Rudolf v. Gottschall ihn hörte. Die Studenten meinten, daß er in manchen Äußerlichkeiten Savigny nachahme; aber auch in der Hauptsache, der eigentlichen Lehrkunst, muß er seinem Vorbilde nahegekommen, ja innerlich verwandt gewesen sein. 'Weit 'entfernt von totem Diktat, war sein Vor'trag vielmehr eine lebendige Unterhaltung; 'er verlangte von den Hörern Antwort und 'Gegenrede, er wandte sich an ihren Scharf'sinn, er wußte ihnen den Stoff interes'sant zu machen und ihn um so mehr 'ihrem Gedächtnis einzuprägen, je mehr 'sie ihn selbstschöpferisch sich angeeignet 'hatten'.

In diesen Jahrbüchern hat einst Julius Ziehen die 'Pädagogischen Präludien' von

Gaudig besprochen (1909 XXIV 183 f.) und dabei dessen Forderung (S. 172) bekämpft, daß 'von den beiden Formen des 'akademischen Unterrichts, Vorlesung und 'seminarische Übung, die letztere die All-'gemeinherrschaft gewinnen' müsse. Gaudig gibt in seinen Gedanken über den Universitätsunterricht viel beherzigenswerte Kritik des Bestehenden, so daß wir nur wünschen können, dieser kurze Abschnitt möchte auch von akademischen Dozenten gelesen werden. Seine Wünsche und Vorschläge für die Zukunft leiden aber, von der zu geringen Beachtung äußerer Schwierigkeiten abgesehen, an einem Grundfehler, an einer unmerklichen Verschiebung des Standpunktes im Zusammenhange einer und derselben Betrachtung: bei allem, was er über die Vorlesung sagt, ist nur an ungeschickte, pedantische, langweilige Professoren gedacht; bei dem Bilde einer lebendigen Arbeitsgemeinschaft von Lehrern und Schülern, die sich nach Ausscheidung der eigentlichen Vorlesungen entwickeln soll, ist vorausgesetzt, daß jeder, der die neue Art von Übungen — zur Aneignung des Wissensstoffes (S. 180 f.) — oder die vermehrten Übungen der bisherigen Art zu leiten hat, nicht nur ein Ausbund von didaktischem Geschick ist, sondern auch die Fähigkeit, eine Debatte zugleich zu beherrschen und frei zu gestalten, in höchstem Grade besitzt. Ziehens 'Quellenbuch' ist wie eine praktische Begründung der prinzipiellen Bedenken, die er den allzu kühnen Zukunftsplänen des geistreichen Reformers entgegengestellt hatte. Vor allem eins wird uns, wenn wir die mannigfaltigen Erinnerungen aus der Studienzeit lesen, recht deutlich: wie sich den Vorträgen eines bedeudenten Dozenten gegenüber die Zuhörer durchaus nicht bloß empfangend verhalten, sondern zu innerer Verarbeitung, oft auch — und ähnliches hat wohl jeder selbst erlebt — zu lebhafter gegenseitiger Aussprache angeregt werden. Für die nachhaltige Wirkung, die von der Vorlesung ausgehen kann, legt das Buch ein schönes, ermutigendes Zeugnis ab.

PAUL CAUER.

ZU DER NACHRICHT ÜBER DEN ERSTEN STUD. PHIL.

Wie Edward Schröder kürzlich auf Grund einer Durchsicht der Göttinger Matrikeln des XVIII. Jahrh. hier (S. 168 ff.) gezeigt hat, ist die Legende von dem ersten stud. phil. (= philologiae) Friedrich August Wolf, die auch Paulsen in seine Geschichte des gelehrten Unterrichts (II² 223) aufgenommen hatte, nicht mehr aufrecht zu erhalten. Wiederholt haben sich vorher schon in der Göttinger philosophischen Fakultät Studierende für besondere Gebiete der Schulwissenschaften immatrikulieren lassen. Daß es in den sechziger Jahren des XVIII. Jahrh. in Göttingen sogar gelegentlich einen studiosus matheseos gab, ist bei der Bedeutung, die Göttingen damals schon für die mathematischen Wissenschaften hatte[1]), besonders interessant.

Daß man dieses Selbständigwerden des Studiums in der philosophischen Fakultät bemerkte, ohne es mit besonderer Freude zu begrüßen, zeigt folgende Stelle aus dem 1780 erschienenen Buche des Göttinger Professors der Philosophie und orientalischen Sprachen Joh. David Michaelis, 'Raisonnement über die protestantischen Universitäten'[2]): 'Die übende Zubereitung 'künftiger Schulmänner und Informatoren 'gehört eigentlich zu keiner Fakultät. Denn 'obgleich man die Schulleute gemeiniglich 'unter den Theologen zu wählen pflegt 'und die meisten Kandidaten des Predig-'amtes vordem zu einem Jahre Information 'verdammt werden: nimmt oder verlangt 'man dort zu Schulmännern und Informa-'torenstellen auch bisweilen Juristen, und 'seit einiger Zeit haben einige, die den 'seltsam rauhen Vorsatz auf Universitäten 'mitbringen, dereinst Schulleute zu werden, 'sich bloß auf Schulstudien gelegt, ohne 'sich mit der Theologie zu beschäftigen.'

WILHELM LOREY.

[1]) Vgl. C. H. Müller, Studien zur Geschichte der Mathematik, insbesondere des mathematischen Unterrichts an der Universität Göttingen im XVIII. Jahrhundert. Leipzig 1904.

[2]) Frankfurt und Leipzig, Andreäsche Buchhandlung 1780, S. 146 f.

(21. Juni 1913)